Fauston Negreiros
Breno de Oliveira Ferreira
organizadores

Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?

2 0 2 1
São Paulo

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoras

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Moralles Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Ligia Andrade Machado
Imagens da capa	
Editora executiva	Patricia Bieging
Assistente editorial	Peter Valmorbida
Revisão	Autores e organizadores
Organizadores	Fauston Negreiros Breno de Oliveira Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O584 Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?
Fauston Negreiros, Breno de Oliveira Ferreira - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 1105p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-044-1 (eBook)

1. Escola. 2. Educação. 3. Psicologia. 4. Pandemia. 5. Covid-19. I. Negreiros, Fauston. II. Ferreira, Breno de Oliveira. III. Título.

CDU: 37.015
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.441

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

2 0 2 1

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

A Covid-19, doença causada pelo coronavírus denominado SARS-CoV-2, foi identificada pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que a epidemia constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, e, em 11 de março, uma pandemia. Esse cenário anunciava a chegada de um vírus que se alastrava no mundo e deixava rastros imensuráveis na saúde, economia, segurança e em vários outros dispositivos sociais, como a educação.

No Brasil não foi diferente, um complexo de tensões e disputas de narrativas se instaurou em uma nação que já vinha enfrentando inúmeros problemas de desigualdades e polarização social. E com isso, as escolas e os processos educativos passaram a ser uma arena de desafios tanto para professoras/es, estudantes, gestoras/es e trabalhadoras/es da educação, como para psicólogas/os escolares.

Por isso mesmo que a psicologia e a sua atuação junto à saúde mental foram logo convocadas para delinear estratégias de cuidado ampliado no espaço educacional. E, muito além disso, refletir que a atuação nessa área deva considerar o seu compromisso com princípios de uma educação democrática, laica, socialmente referenciada, e que defenda a pluralidade e diversidade, assumindo a defesa cotidiana da educação como um direito humano.

A educação de milhões de pessoas mundo afora foi bruscamente interrompida e é inegável que isso afeta, em diferentes modos, o processo de ensino-aprendizagem escolar. Não se trata de afirmar que a situação da pandemia causou/causará perdas irreparáveis ou danos permanentes ao processo de escolarização, mas de reconhecer a realidade que está colocada, e a excepcionalidade do que estamos vivendo.

Dessa maneira, a presente obra *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?*, organizada por *Fauston Negreiros* e *Breno de Oliveira Ferreira*, professores da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), tem o *objetivo de apresentar estudos, pesquisas, debates e experiências na interface da psicologia e educação no cenário da pandemia de Covid-19, reunindo, assim, trabalhos inéditos sob o olhar analítico e crítico de profissionais e pesquisadoras/es da área, nas cinco regiões do Brasil.*

Com o intento de “responder” ao título propositivo do livro, além das questões geográficas, mas sobretudo transcorrendo a esfera das vulnerabilidades enfrentadas pelas/os profissionais da psicologia em diferentes estados, organizamos a obra em duas partes: parte 1 - *Entre o Norte, o Nordeste e o Centro-Oeste*, agregando capítulos de estados dessas três regiões do país; e, parte 2 – *Do Sul ao Sudeste,* com manuscritos de estados das respectivas localidades, complementando as cinco regiões brasileiras.

Entre o Norte, o Nordeste e o Centro-Oeste, parte 1 da obra, têm-se 23 capítulos que versam sobre a psicologia escolar no meio da pandemia entre os seguintes temas: proposições legislativas acerca da educação; mediações profissionais da psicologia na educação; práticas profissionais em diferentes etapas da educação básica e no ensino superior; intervenções para a saúde mental das/os estudantes, de seus familiares ou responsáveis, das/os professoras/es e dos demais trabalhadores da educação; práticas nas redes públicas e particulares de ensino; ações de inclusão de pessoas surdas; atividades de articulação de saberes e cuidados entre universidade, comunidade e escola; e, uma variedade de experiências profissionais desenvolvidas em meio ao ensino remoto de emergência.

Quanto à parte 2 do livro, *Do Sul ao Sudeste,* composta por 21 capítulos, sinalizou para práticas e temas também múltiplos no contexto da pandemia, a saber: relações e ações produzidas

entre as famílias e as escolas; trabalho docente e seus desafios pedagógicos do ensino remoto; papel da psicologia na escola; práticas de promoção e cuidado à saúde mental; ações da psicologia em institutos federais e universidades diante do trabalho remoto; atividades realizadas com equipes multiprofissionais; conjunto de ações da comissão de educação de um conselho regional de psicologia; grupo de estudos e de ajuda mútua para mulheres como forma de enfrentamento; estigma e patologização dos problemas de aprendizagem; reflexões sobre a atuação junto a crianças antes e depois do isolamento social; proposições de acolhimento e cuidado à saúde mental; uso do teleatendimento como ferramenta de intervenção; grupo de acolhimento e escuta ativa para professores; protocolo de orientação de estudos; e, reflexões sobre processos interpsíquicos e intrapsíquicos em contextos educacionais.

Isto posto, *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?*, enquanto obra, defende que a atuação em psicologia escolar e educacional seja abrangente quanto às múltiplas dimensões envolvidas nos fenômenos escolares, e atue de forma contrária à individualização do processo de escolarização ao questionar a escola e seus múltiplos aspectos, – sobretudo no presente contexto de pandemia de Covid-19! – para o estabelecimento de uma práxis crítica nas instituições educacionais. Assim, é primordial pensar tais instituições e as suas produções sem descontextualizá-las, a fim de que possam atuar enquanto instituições-referência, funcionando como apoio, articulando-se a redes de assistência à população, buscando formas de acompanhamento das/os estudantes e suas famílias, especialmente aquelas em situação de maior vulnerabilidade.

Não obstante, é indispensável ainda observar que o estudo escolar não é uma atividade individual, de cada estudante, que meramente ocorre em contexto grupal, mas um sistema de atividade coletivo, que é em sua essência compartilhado, em que as relações e interações

entre os estudantes têm um papel decisivo no desenvolvimento afetivo-social umas das outras. Considerando toda essa complexidade do ato de aprender, é evidente que não se pode promovê-lo, em toda sua potência e plenitude, com os estudantes confinados em suas residências, envoltos em uma atmosfera social de apreensão, sem a possibilidade de encontro compartilhado com professores e colegas senão por meios virtuais – quando estão disponíveis. Somos um país com desigualdade social, nem todos têm acesso! É preciso encontrar caminhos para enfrentar a situação imposta pela pandemia, e que não se perca de vista que os conteúdos curriculares devem se tornar ferramentas mediadoras da inserção ativa de estudantes no mundo, sob pena de serem adotadas políticas que adulterem o sentido de currículo, tratando-o como mera lista de temas e conteúdos que deve ser submetido a uma espécie de *checklist*. Afinal, não restam dúvidas: educação à distância não substitui a educação presencial!

Em suma, *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?, é uma obra* escrita por psicólogas/os de vários cantos do país que têm atuado em diferentes frentes – apoio a estudantes, familiares/responsáveis, professoras/es, trabalhadoras/es da educação, bem como a comunidade em si. E é desse lugar que pretendemos conhecer e disseminar as várias experiências endereçadas para atrizes e atores sociais que têm sofrido os impactos psicossociais dessa pandemia. Acreditamos, por fim, que a obra constitui-se *como um cenário fértil para reflexões no campo da psicologia escolar, e que possa colaborar com o debate na área psicologia em interface com a educação, junto* a estudantes de graduação e pós-graduação, e demais estudiosos interessados acerca do contexto da pandemia de Covid-19 e das possíveis consequências que venha a ser produzidas em diferentes contextos educacionais brasileiros.

Os organizadores

Prefácio

PSICOLOGIA ESCOLAR E EVENTOS EMERGENCIAIS: RESISTENCIA E LUTA POR UMA EDUCAÇÃO SOCIALMENTE REFERENCIADA

Iolete Ribeiro da Silva

Presidenta do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Psicóloga, doutora em Psicologia, professora dos cursos de Pós-graduação em Educação e Psicologia na Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

O ano de 2020 nos surpreendeu em muitos sentidos. O mundo globalizado do Século XXI, encontra-se marcado pela pandemia da Covid-19 que parou o mundo e impôs mudanças nas rotinas alterando o nosso modo de trabalhar, estudar, cuidar da nossa higiene e do ambiente doméstico entre muitos outros impactos. Embora atinja toda a população e esteja disseminada entre as distintas classes sociais, a pandemia não as afeta da mesma forma. A desigualdade social amplia os prejuízos e sofrimentos provocados pela pandemia afetando a possibilidade de acesso à saúde, ao trabalho, à alimentação, habitação, educação e tecnologia.

Desde o mês de março de 2020 foram adotadas medidas sanitárias de distanciamento social que impactaram diretamente os processos escolares e fecharam escolas e universidades. As atividades escolares presenciais foram substituídas aos poucos por atividades virtuais e mais tarde adotou-se o ensino híbrido em diversas escolas. Essas medidas, no entanto, não promoveram o acesso a escolarização de qualidade durante a pandemia com equidade. A desigualdade social excluiu diversas crianças, adolescentes e jovens do acesso às alternativas ofertadas por algumas escolas e que exigiam equipamentos, acesso à *internet* banda larga, espaço para estudo em casa, experiência com as tecnologias de informação e comunicação (TICs). Dessa forma, dependendo da região do país, do local de moradia, da classe social a chance de continuidade dos estudos ou da manutenção do vínculo com as atividades escolas foi comprometida.

Nesse contexto, essa coletânea "Onde está a psicologia escolar no meio pandemia?" lança uma pergunta importante abrindo espaço para reflexões que contribuem para coletivamente pensar as saídas. São apresentados diversos trabalhos de pesquisa, relatos de experiências, debates e reflexões teóricas que ajudam a pensar de que forma a psicologia escolar respondeu ou pode responder aos desafios do momento, bem como colabora para pensar o futuro.

As instituições de ensino, diante dos impactos de longo prazo da pandemia de Covid-19 passaram por grandes transformações e a psicologia escolar, como uma disciplina e uma especialidade de atuação profissional tem muito a dizer. A promoção do desenvolvimento humano e da aprendizagem são objetivos da psicologia escolar e a análise de cenário atual e das perspectivas futuras devem considerar necessariamente as demandas das pessoas e das coletividades para a promoção de justiça social.

O campo acadêmico tem gerado muitas análises acerca das possíveis consequências, não apenas sanitárias, mas econômicas, políticas, ecológicas, culturais, educacionais e subjetivas de curto, médio e longo prazo. Nesses debates se aponta que a pandemia agravou crises já existentes o que exige, no caso do Brasil, políticas públicas consistentes, perenes e universais e uma atenção às repercussões psicossociais que se intensificam em populações em situação de vulnerabilidade social. Essa é uma questão central na discussão sobre o compromisso social da psicologia escolar diante dos efeitos perversos de uma necropolítica que mata quatro vezes mais, de Covid-19, as pessoas pretas, pobres e indígenas em comparação às pessoas brancas com nível superior (MARASCIULO, 2020).

Na medida em que as escolas passaram a figurar como lugar de risco sanitário, o ensino remoto ganhou centralidade no debate sobre as alternativas para a continuidade da escolarização durante a vigência das medidas de distanciamento social. O ensino remoto exige a participação de mães, pais e responsáveis na mediação do uso das tecnologias da informação e da comunicação, sobretudo nas séries iniciais. Aqui é necessário problematizar sobre o acesso à *internet* banda larga, a disponibilidade de equipamentos, como celulares, computadores ou *tablets* nos lares e sobre a familiaridade com o uso das TICs nas diferentes classes sociais e regiões do país

Dados da Pesquisa por Amostra Domiciliar Contínua (PNADC) informam que o acesso à internet nas residências apresenta percentuais abaixo de 80% na maioria dos estados, mas em nenhuma unidade federada chega a 80% de acesso com conexão por banda larga e mais da metade delas não chega sequer a 60% com esse tipo de conexão; há disparidade de acesso entre os estudantes da rede pública e rede privada (IBGE, 2017). Enquanto apenas 31% dos estudantes do ensino fundamental e 42% do ensino médio da rede pública, possuem a condição mais adequada computador/tablet e acesso com banda larga em casa, os estudantes da rede privada possuem 77% e 83% respectivamente. A promoção do ensino remoto sem a implementação do acesso igualitário às TICs produz ampliação das desigualdades educacionais. Com essas desigualdades a escola não chegará a todos/as os/as estudantes do país.

Outro aspecto a analisar se refere à utilização do ensino remoto focado no repasse do conteúdo desconsiderando que o currículo extrapola um ensino bancário. É necessário interação, troca, experimentação. As escolas não podem agir negando a existência de uma pandemia que vitimou e levou a óbito milhares de pessoas. Famílias estão vivendo o luto, de uma forma difícil em decorrência da impossibilidade de realização dos rituais típicos de despedidas. Muitas pessoas estiveram ou estão em UTIs ou estão enfrentando sequelas graves decorrentes do coronavírus. O medo do contágio e as incertezas quanto à evolução da doença geram ansiedade e estresse. Tudo isso reverbera na família como um todo e crianças, adolescentes e jovens são impactados por esses acontecimentos. A escola/universidade deve considerar que é nesse cenário de incertezas, medos e sofrimentos que os/as estudantes estão realizando as atividades acadêmicas. A escola deve ser espaço de reflexão sobre a vida e deve oferecer recursos de significação e construção de laços.

Educadoras/es, em sua maioria, tiveram de uma hora para outra utilizar plataformas e dispositivos de comunicação remota sem preparo prévio. A pressão dos sistemas de ensino para o trabalho remoto tende a gerar um empobrecimento do trabalho pedagógico tendo como consequência, a prevalência do conteudismo, o excesso de atividades, o desgaste e frustração pelo pouco retorno dessas atividades, a sensação de impotência das famílias e o sentimento de incapacidade das/os educadoras/es.

O currículo deve ser a expressão de um conjunto de concepções político-pedagógicas que norteiam o processo de escolarização e que não se reduz à realização de tarefas ou atividades. As interações e vínculos é que dão vida ao currículo que deve estar conectado aos acontecimentos sociais e às pessoas que participam do processo. Essa forma de compreender o currículo e a educação como uma tarefa coletiva, pressupõe o reconhecimento da diversidade de grupos sociais, de condições de vida, saberes plurais oportunizando aos sistemas de ensino o desenvolvimento de ações de combate às discriminações e desigualdades, principalmente em relação às famílias mais pobres, vítimas de violências e desigualdades.

A segurança dos dados é outra questão que deve ser analisada. As plataformas de comunicação remota trabalham com dados sensíveis das crianças, adolescentes, jovens e educadores/as. Não tem havido transparência em relação à segurança dos dados e os sistemas de ensino tem utilizado plataformas de grandes empresas que comercializam informações a fim de gerar tendências de comportamento futuro dos usuários - GAFAM1. Apesar da vigência do Marco Civil da internet e da recente entrada em vigor da Lei Geral de Proteção de Dados, não há garantia de privacidade ou de uma

1 GAFAM é o acrônimo de gigantes da Web, Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft, que são cinco grandes empresas dos EUA, nascidas nos últimos anos do século XX ou início do século XXI (exceto a Microsoft, fundada em 1975, e a Apple, em 1976), que dominam o mercado digital.

navegação segura. Com a pandemia as crianças estão expostas cada vez mais cedo a esse mercado voraz.

Essas são somente algumas das questões que apontam para a complexidade e a amplitude dos desafios a serem enfrentados de agora em diante. Ainda não podemos prever quando e se a pandemia irá passar, mas sabemos que a partir de agora será necessário repensar os processos educacionais, ampliar o debate democrático e participativo e ampliar os investimentos na educação sob pena de que excluirmos um grande contingente de crianças e adolescentes da possibilidade de desenvolver e aprender.

Precisamos investigar quais serão os efeitos desse período pandêmico nos modos da subjetivação e seus impactos nos processos de escolarização. A pressão por produção e formação de consumidores não pode sobrepor-se à possibilidade de libertação e desenvolvimento da autonomia de educandas/os e educadoras/es. Os trabalhos apresentados nesta coletânea oportunizam pensar sobre as questões apresentadas acima e muitas outras. E constroem um rico mosaico de experiências de todas as regiões do país, com reflexões de psicólogas/os escolares, pesquisadoras/es e estudiosos interessados em ampliar a presença da psicologia na política pública da educação.

Agradeço ao presente trabalho que ao mesmo tempo que apresenta o cenário complexo e desafiador para a garantida do direito humano à educação reafirma a psicologia escolar com uma possibilidade de resistência e luta por uma educação com todas/os/es. Parabéns à/aos autores. Que a leitura dessa coletânea possa fomentar profícuos debates e inspirar educadoras/es, psicólogas/os e estudantes.

REFERÊNCIAS

IBGE Educa. *Uso de internet, televisão e celular no Brasil.* Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-deinternet-televisao-e-celular-no-brasil.html (2017).

MARASCIULO, M. Na pandemia de Covid-19, negros morrem mais do que brancos. Por quê? *Galileu*. 29 de maio de 2020. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/05/na-pandemia-decovid-19-negros-morrem-mais-do-que-brancos-por-que.html>. Acesso em 15/11/2020.

Parte 1

ENTRE O NORTE, O NORDESTE E O CENTRO-OESTE

Capítulo 1

O CONGRESSO NACIONAL BRASILEIRO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: ANÁLISES A PARTIR DA PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA

Ana Virgínia Maria da Silva

Débora Magalhães Araújo

Fauston Negreiros

INTRODUÇÃO

O surgimento do coronavírus (SARS -CoV-2), causador da Covid-19, e por conseguinte da atual pandemia, trouxe grandes preocupações diante dos diferentes impactos que vem acarretando na sociedade (FREITAS, NAPIMOGA, DONALISIO, 2020). Impactos não só relacionados à saúde, mas também a questões sociais, psicológicas, econômicas e educacionais. Conforme Barreto et al. (2020), a pandemia por Covid-19 configura-se como um dos maiores desafios sanitários a nível mundial desse século.

O grupo de coronavírus caracteriza-se por causar infecções respiratórias e intestinais tanto em humanos quanto em animais. Nos seres humanos, a maioria das infecções causadas pelo coronavírus provém de espécies de baixa patogenicidade, dessa forma, levando ao surgimento e desenvolvimento de sintomas do resfriado comum. Entretanto, podem também levar a infecções graves em grupos de risco, idosos e crianças. Acredita-se que sua transmissão ocorra principalmente através de gotículas respiratórias produzidas quando uma pessoa infectada tosse ou espirra (BRASIL, 2020).

Diante disso, revela-se um cenário global caótico em que ainda não há tratamento, vacina e imunidade preexistente para esta doença infecciosa. Os cuidados e processos em relação à doença vão mudando de acordo com a dinamicidade da origem e infecção do vírus em diferentes indivíduos e grupos, e ainda tem-se a importante contribuição do conhecimento cientifico, embora ainda em fase inicial. É nesse contexto atípico e incerto que se foram criando meios visando à proteção dos sujeitos. Dessa forma, a maior mudança que a pandemia trouxe foi o distanciamento social, considerada como meio de proteção, que busca a redução da velocidade de disseminação do vírus, e que acabou também por alterar a rotina e os laços sociais dos indivíduos (GRISOTTI, 2020).

No cenário escolar, a COVID- 19 torna este espaço como um lugar com alto grau de risco de transmissão da doença, por ser um ambiente onde há uma intensidade de relações e contato humano. Nesta perspectiva, professores e estudantes se tornam os principais vetores de transmissão da Covid-19, diante disso as políticas mundiais de retorno às atividades coletivas têm deixado as escolas em último plano, conforme dados da ONU e UNESCO (2020).

Apesar de ser configurado como um problema sanitário mundial, o contexto educacional vivência uma crise, onde passa por um processo de reconfiguração de papéis diante a sociedade. Ou seja, o bloqueio do acesso à escola reconfigurou a sociedade, na medida em que tempos e movimentos foram desconstruídos, famílias passaram a combinarem as responsabilidades do trabalho e da vida dos estudantes em tempos ampliados (ARRUDA, 2020). Neste sentindo, percebe-se a urgência em ampliar e construir políticas públicas capazes de abarcar ou minimizar os impactos gerados pelo COVID-19 no contexto educacional.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Diante do atual contexto, inúmeras áreas da sociedade buscam alternativas, formas para se adequarem ou propor medidas para atender as demandas sociais. O sistema educacional segue o mesmo fluxo, se fazendo urgente a construção e implementação de políticas públicas no âmbito educacional. Neste sentindo, para este cenário é necessário investimentos e adoção de práticas que sejam comprovadas como eficazes no processo de educação (MARQUES, 2020).

Nesta perspectiva, a noção de política pública é usada para se referir a proposições, medidas e ações do governo dirigidas aos

problemas de uma determinada população na tentativa de gerir soluções. Em outras palavras, são espaços de conhecimentos teóricos e empíricos, levantando discussões, promovendo, modificando ou recomendando ações governamental. Um dos espaços de atuação e que merece destaque é na promoção de ações no Legislativo, na elaboração e fiscalização de Projetos de Leis (PL's). (CFP, 2007; SILVA e ARAÚJO, 2020; NUNES e NASCIMENTO, 2019; NEGREIROS, BARROS, e SOUZA, 2020).

Portanto, a partir da urgência mundial por respostas ou alternativas metodológicas no contexto educacional, diante a pandemia, tem-se percebido a necessidade de destacar a importância e a emergência em discutir os textos legislativos para serem aprovados. Assim, as políticas educacionais compõe o escopo das políticas públicas sociais, visando cumprir o direito universal à educação (CAMPOS, 2016).

A elaboração e implementação de políticas públicas são originadas em consonância com as necessidades do momento histórico vivenciado pela sociedade, e gera as transformações nas diversas esferas do cotidiano das pessoas. Da mesma forma ocorre no contexto de políticas educacionais, onde se firma a fim de garantir aos cidadãos o que lhe é de direito, isto é, o acesso à educação e, pela luta de sua qualidade (LEONARDO, ROSSATO e CONSTANTINO, 2016). Nessa perspectiva, reconhece-se a importância do psicólogo escolar e educacional atuar junto ao poder público com a finalidade de propor e/ou fiscalizar a elaboração e aplicação dessas proposições legislativas, para assegurar os direitos e garantias da educação brasileira, diante as limitações geradas pelo COVID-19. Para além de uma atuação focada em resoluções de problemas referentes à aprendizagem dos estudantes, o PEE a partir de uma prática reflexiva, criativa e implicada deve facilitar e participar da implementação de políticas públicas, dessa forma, atuando no atendimento, gerência, avaliação e construção de proposições legislativas. Logo, esse profissional teria sua atuação

pautada no entendimento e reconhecimento da importante e necessária intervenção política da Psicologia (NEGREIROS, 2018).

ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR E EDUCACIONAL

Historicamente, a Psicologia, especificamente a Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, se firmou a partir de práticas de uma clinica tradicional, com um viés biologizantes, medicalizantes e patologizantes. Somente em 1970, abre-se espaço para discussões com uma perspectiva crítica na psicologia escolar, a partir da aproximação com as teorias histórico-críticas da educação e materialismo histórico dialético. Utilizando-se dessas teorias, a psicologia passa a compreender o seu desenvolvimento apoiado na trama de relações onde está inserida, isto é, os múltiplos fatores sociais, políticos, econômicos e culturais. (ANTUNES, 2005; FIRBIDA e VASCONCELOS, 2018).

Segundo Silva e Peretta (2016), com esses avanços no campo da Psicologia Escolar e Educacional nos últimos anos, tem-se reconfigurado o papel do psicólogo nesses espaços, desde a sua compreensão sobre as questões educacionais, quanto às suas possiblidades de intervenção frente a elas. Passando a serem incluídos outros elementos na prática do psicólogo no contexto educacional, como o corpo docente, os gestores, como também agindo junto às políticas públicas que respeitem o desenvolvimento de uma educação de qualidade e de direitos.

Em uma perspectiva crítica de atuação em Psicologia Escolar, o PEE deve desenvolver sua prática a partir de um olhar atento aos determinantes sociais e das questões subjetivas que estão relacio-

nadas aos processos de ensino-aprendizagem e da organização da escola. Esse profissional deve estar comprometido no combate às ideias cristalizadas e psicologizantes em relação à concepção de que as problemáticas educacionais têm raízes apenas no próprio estudante, desconsiderando outros aspectos que atravessam a vida deste. A Psicologia deve estar implicada em ajudar e fomentar a responsabilização da escola no cumprimento de sua função social (TANAMACHI; MEIRA, 2003).

Com o distanciamento social produzido em meio à pandemia de COVID-19, o psicólogo escolar poderá fortalecer seu papel enquanto ator político junto à fiscalização e implementação de PL's, se envolvendo ativamente em processos e controles sociais, defendendo a Educação Nacional, garantindo direitos e relembrando a necessidade de uma educação de qualidade (COLLARES-DA-ROCHA e OLIVEIRA, 2020). Colocando em pauta a equidade diante desse contexto, onde existe um acesso desigual e injusto de direitos à educação, e que ficou mais visível com os impactos advindos da pandemia.

Ademais, observa-se um movimento do Conselho Federal de Psicologia (CFP), no levantamento de discussões em relação à prática do psicólogo diante da pandemia, que por sua vez se aplica à prática do psicólogo escolar e educacional. Assim, pensar nas consequências e impactos trazidos pelo COVID-19, é pensar em uma situação de emergência, calamidade, como também em um desastre humanitário e sanitário. Neste sentindo, os serviços de psicologia deverão se pautar no seu Código de Ética Profissional (2005), o qual, logo no seu Art. 1º, prevê ao prestar serviços profissionais em situações de calamidade pública ou de emergência, não deve visar benefício pessoal; como também, destaca a necessidade de conhecer a realidade em que atuará como psicóloga(o) (Princípio VII, do Código de Ética), posicionando-se sobre ela e não sendo conivente com práticas incompatíveis com o Código de Ética. Além disso, trabalhando com o protagonismo social

dos afetados, assumindo uma conduta ética baseada na defesa da garantia de direitos (CFP, 2005; CFP, 2013).

Portanto, diante este cenário atual, aliando sua prática pautada no Código de Ética Profissional (2005), o psicólogo escolar e educacional poderá trabalhar junto ao poder público na Educação e nas políticas públicas de Educação. Como sugere Collares-da-Rocha e Oliveira, (2020, p. 47) atuando no nível de execução/atendimento (atenderia o público alvo da Educação); o nível de gerenciamento (administra e acompanha as atividades de Educação); e o nível de avaliação/monitoria (participa de equipes interdisciplinar). Como também, avaliando criticamente as PL's em processo de elaboração e tramitação, com o objetivo de assegurar o acesso à educação de forma adequada e equitativa na realidade atual.

Corroborando com essa perspectiva, Negreiros, Filho e Fonseca (2020) trazem que o papel do PEE em relação às proposições legislativas não pode se restringir apenas a vigiar os PL's para garantir suas execuções. Ainda segundo os autores, esse profissional possui atribuições muito mais abrangentes nesse contexto, em que sua prática permeia a construção, a mediação e a avaliação de políticas públicas, voltando-se ainda para o resultado desse processo e atentando-se para a população, e convidando- os a se posicionarem como fiscalizadores dos projetos de leis e das demais ações governamentais.

Por conseguinte, o objetivo no presente capítulo é identificar e analisar o conjunto de proposições legislativas sobre a temática da psicologia, políticas educacionais e Covid-19 numa curva dos 7 primeiros meses do ano de 2020 no Congresso Nacional brasileiro. E, por meio das análises, busca-se revelar a perspectiva do quadro educacional brasileiro relacionado à pandemia nas proposições legislativas e verificar os aspectos do processo de escolarização considerados nos projetos de lei em meio à situação desafiadora vivenciada.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e de caráter documental, tem como propósito a coleta e a análise de Proposições Legislativas/PLs produzidas numa curva dos 7 primeiros meses do ano de 2020, apresentadas no Congresso Nacional brasileiro, nas Casas Legislativas: Senado Federal e Câmara dos Deputados. O instrumento de acesso foram os seguintes endereços eletrônicos: https://www12.senado.leg.br/hpsenado e https://www.camara.leg.br/.

Quanto aos aspectos éticos da pesquisa, mesmo se tratando de um estudo que fez uso de documentos públicos, foram respeitadas as autorias, as ideias, as proposições, as terminologias e as descrições originais de cada PL, considerando as normativas éticas descritas na Resolução 510/2016, quando regulamenta sobre pesquisa que utilize informações de acesso público.

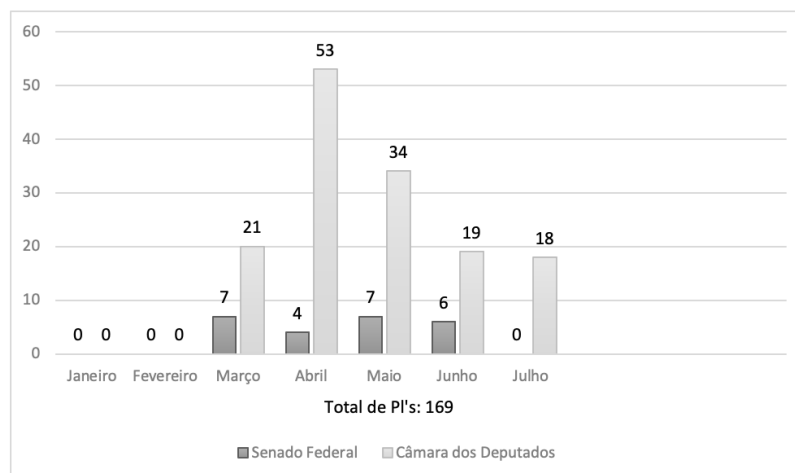
Como os dados documentais que foram coletados neste estudo correspondem a documentos constituídos de forma semelhante em uma estrutura – inicialmente com uma exposição de proposta do parlamentar acerca de determinado assunto, seguida de uma justificativa, argumentando e apresentando motivos para aprovação da proposição legislativa (PASQUALINI, SOUSA e LIMA, 2013) –, foram apreciados inicialmente, como aponta Cellard (2008), frente à avaliação preliminar de documentos, levando em consideração cinco dimensões: *contexto*; *autor*; *autenticidade* e *natureza do texto*; *conceitos-chave*. E, posteriormente, foram analisados a partir de referências clássicas e atuais da Psicologia Escolar Crítica (ANTUNES e MEIRA, 2003; PATTO, 2009; 1984; FOX e PRILLELTENSKY, 2000; PARKER, 2009; SOUZA, TOASSA e BAUTHENEY, 2016; SOUZA, 2010; NEGREIROS e MAIA, 2020).

As proposições legislativas encontradas, referentes aos dados de análise do estudo, foram aquelas que versavam sobre a interface

Psicologia, *Políticas Educacionais* e *Covid-19*, visando discutir e fomentar através da análise dessas proposições, a perspectiva do quadro educacional brasileiro e os aspectos do processo de escolarização considerados nos projetos de lei em meio à situação desafiadora da pandemia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No geral, foram encontrados N=169 Proposições Legislativas/PLs, a maioria localizadas na Câmara dos Deputados, com N=145 (85,80 %), e no Senado Federal encontrou-se N= 24 (14,20%). Esse total de PLs correspondem a proposições em situações diversas, na Câmara dos Deputados do número geral, tem-se N= 98 em situação de tramitação, N= 20 arquivadas e N= 27 que estão apensadas a outras proposições ou com a situação não informada pelo *site*. No Senado Federal, do número total de proposições, tem-se N= 19 em processo de tramitação, N= 1 arquivada e N= 4 aprovadas.

Gráfico 1: Número geral de proposições legislativas encontrados nas Casas Legislativas

Como observado no gráfico 1, os meses apresentam quantidades variadas de proposições legislativas. Entretanto, o mês de abril (N= 53) e maio (N= 34) foram os meses com maiores números de PL's na Câmara dos Deputados, a casa em que correu o maior número de projetos de leis nesse momento de pandemia. O mês de março, que foi o primeiro mês, não obteve tantos PL's, pode-se sugerir que foi o mês de adaptação ao novo cenário, já os outros dois meses que seguem, vem com um número bem mais elevado de proposições legislativas, em que se pode denotar a necessidade de uma discussão mais precisa e urgente relacionada ao COVID-19 no Brasil, devido ao alastramento da situação, que, de acordo com os dados do Ministério da Saúde (2020), de março até maio houve um aumento significativo de casos.

A pandemia causada pelo novo coronavírus assolou e intensificou diversos problemas sociais já existentes na sociedade brasileira, – assim como em outros países! – como a desigualdade social, de gênero e a violência. E ainda trouxe a tona um modelo de sociedade que se mostra insuficiente em relação a fornir todos os serviços públicos básicos. Essas questões também impactaram a educação, e por sua vez, geraram e/ou pioraram dificuldades já existentes no sistema de ensino (BARBOSA; CUNHA, 2020). Entretanto pode-se perceber, através do grande número de PL's encontrados, que existe um movimento pujante no Congresso Nacional relacionado à educação e a esse cenário atípico que se vive.

Diante disso, a partir da análise de similitude, pode-se observar os assuntos em destaque e as frequências de eixos discutidos nas casas legislativas. Esta análise é uma ferramenta que permite identificar as coocorrências entre as palavras e que a partir de seus resultados traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um corpus textual, permitindo visualizar as relações semânticas construídas (CAMARGO; JUSTO, 2016).

Não obstante, a análise de similitude apresenta um grafo (árvore máxima) que representa a conexão entre os vocábulos do *corpus* textual, de modo que a partir desta análise é possível compreender a estrutura de construção do texto e os temas de eventual relevância, a partir da coocorrência entre as palavras (SALVIATI, 2017).

A árvore máxima (ver Figura 1) é composta por um núcleo central, a partir do qual, surgem algumas ramificações (arestas). O núcleo central é representado, neste caso, pela palavra “público” do qual surgem ramificações que descendem. Os ramos que apresentam maiores graus de conexidade (maiores arestas) com o núcleo são: “lei”, “educação”, “ensino”, “nacional”, e “covid-19”. Nesse aspecto o termo “público” diz respeito a situação de calamidade pública mundial ocasionada pelo SARS-CoV-2 e a necessidade de Proposições Legislativas (PL) que assegurem o acesso à educação através da inclusão digital bem como a garantia de benefícios sociais para os estudantes e suas famílias.

Dentre os outros núcleos relevantes se pode citar os vértices formados pelos termos “educação” e “nacional”, os quais se referem a PL’s que dizem respeito ao repasse de recursos federais para a educação (como o FUNDEB); assim como trata sobre a realização do Enem; sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar e a distribuição de alimentos para as famílias de estudantes durante a pandemia; no que se refere a revalidação de diplomas estrangeiros pelo INEP (programa REVALIDA); e susta os efeitos de portaria que trata das condições para fomento de bolsas da CAPES para programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Outro termo que merece destaque é “ensino”, o qual trata de PL’s voltadas para a redução de mensalidade de instituições privadas, bem como dispõe acerca de proposições voltadas para a garantia de acesso à internet, às plataformas de ensino e a dispositivos, como computadores, a fim de garantir o acesso a educação durante

a pandemia do novo coronavírus. Por sua vez, o núcleo “covid-19” dispõe de PL’s sobre a suspensão das aulas presenciais e da cobrança de pagamento do FIES pelos estudantes em caráter temporário, enquanto durar a pandemia do SARS-CoV-2. Além disso, neste vértice se observa a conexão com PL’s que consideram a criação de um fundo emergencial de financiamento estudantil.

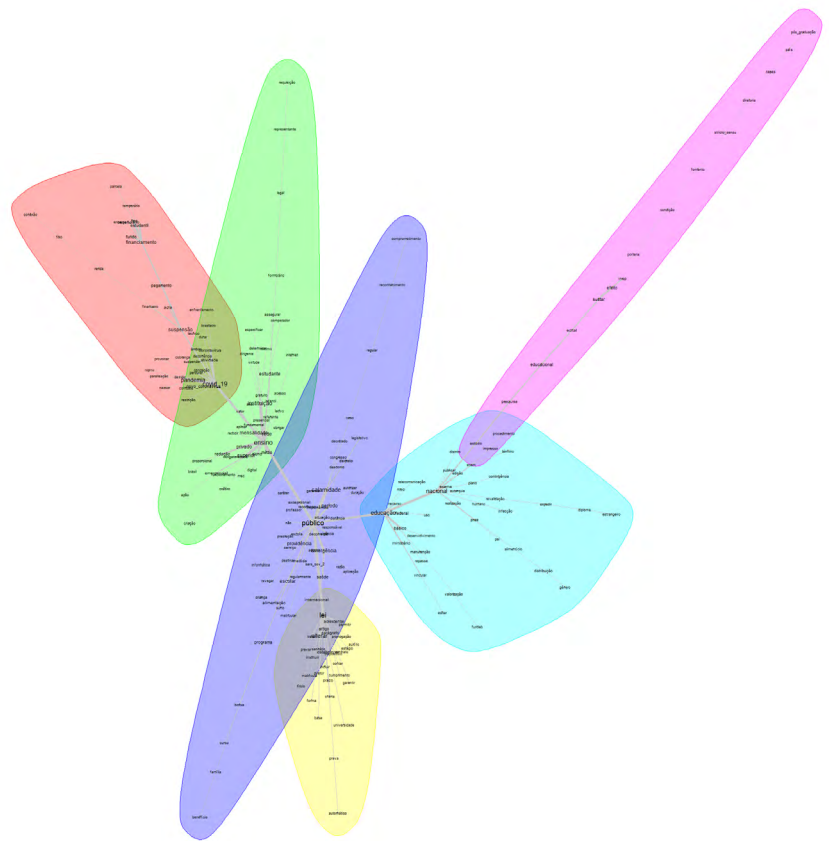



Figura 1. Árvore máxima das proposições legislativas voltadas para a educação durante a pandemia da COVID-19.
Fonte: Autores

Entendendo os resultados da similitude.

Inicialmente se deve atentar aos núcleos centrais, ressaltando o principal. Para isso, basta observar quais são os maiores vértices (círculos) e os maiores textos (fonte maior);

Feito isso, as relações (arestas) devem serem observadas. Isto é, as ligações entre o vértice principal e os outros vértices.

No que diz respeito sobre a análise de similitude, a palavra não surge como núcleo central, apresentando-se como elemento chave dos termos descendentes que formam a análise. Os termos descendentes como: querer, achar, pensar e andar, são os que possuem maior conexão com o centro semântico, destacando-se a ramificação querer, a qual apresentou o maior número de palavras relacionadas.

O que reitera como o Congresso Nacional Brasileiro tem demandado de prioridades na processualidade legislativa em meio ao contexto da pandemia de COVID-19, como inserir em sua agenda parlamentar, matérias que versam sobre *rede particular de ensino*, *assistência aos estudantes*, *Ensino Superior*, *estratégias de ensino*, e *financiamento da educação*.

Outra forma de análise dos dados referentes ao *corpus* textual é a Nuvem de Palavras, a qual apresenta um conjunto de palavras agrupadas, organizadas e estruturadas no formato de nuvem (SALVIATI, 2017). Por sua vez, nesta representação gráfica os vocábulos são apresentados com tamanhos distintos, isto é, as palavras maiores são aquelas que detêm maior importância no *corpus* textual, a partir do indicador de frequência (ou outro indicador elegido), enquanto as menores apresentam frequências inferiores (CAMARGO; JUSTO, 2018).

Além disso, a nuvem de palavras permite uma rápida identificação das palavras-chaves de um *corpus*, ou seja, a rápida visualização de seu conteúdo, visto que as palavras mais relevantes estão mais

próximas do centro da nuvem (SALVIATI, 2017). Vale destacar que esta é uma análise lexical relativamente simples, todavia ela é graficamente interessante, em razão de fornecer uma ideia inicial do conteúdo do material textual (CAMARGO; JUSTO, 2018).

Como se pode observar na representação gráfica da nuvem de palavras (ver Figura 2), as palavras centrais corroboram com os achados da análise de similitude, de modo que os termos “público”, “ensino”, “lei”, “nacional”, “educação” e “covid-19” se sobressaem na representação de imagem. Nesse sentido, a nuvem reitera a importância de proposições legislativas voltadas para a educação brasileira durante a pandemia da COVID-19, as quais visam garantir a inclusão digital e o acesso à educação, assim como possibilitar o acesso a benefícios sociais por parte dos estudantes e seus familiares, bem como assegurar os seus direitos por meio de ações emergenciais de proteção.

Figura 2. Nuvem de palavras das proposições legislativas voltadas para a educação durante a pandemia da COVID-19.
Fonte: Autores

SENADO FEDERAL	
Projeto de Lei	**Emenda**
PLS nº 1079/2020	Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, para suspender temporariamente as obrigações financeiras dos estudantes beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) por 60 (sessenta) dias, contados da data de publicação desta Lei, prorrogáveis por igual prazo pelo Poder Executivo.
PLS n° 1277/2020	Inclui § 1º-A ao art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para prever a prorrogação automática de prazos para provas, exames e demais atividade para acesso ao ensino superior em caso de reconhecimento de estado de calamidade pelo Congresso Nacional ou de comprometimento do regular funcionamento das instituições de ensino do país.
PLS n° 1886/2020	Institui o Certificado de Recebíveis da Educação (CRE) - Emergencial - em decorrência do estado de calamidade pública pela pandemia de COVID-19.
PLS nº 786/2020	Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica.

A partir do levantamento das proposições legislativas, foram encontradas apenas 4 PL's que se encontravam aprovadas, no entanto, percebeu-se que tais aprovações ocorreram apenas na casa legislativa do Senado Federal.

Quadro 1: Projetos de leis aprovados

Como apresenta no Quadro 1, os assuntos estão ligados a temas variados e questões relacionados ao ensino. Constatou-se que a maioria (N=2) das proposições aprovadas versam sobre o financiamento do Ensino Superior, e que propõem em caráter emergencial, a postergação das mensalidades, criação de créditos com um possível objetivo de manter esses alunos nesse nível de

ensino, a partir desses benefícios. Além disso, verificou-se um tema que defende a suspensão ou adiamento de provas/seleção para ingresso na rede de ensino superior, e outro relacionado à assistência estudantil para esse período emergencial.

Destacam-se aqui os papéis das casas legislativas (Senado Federal e Câmara dos Deputados), ambas, de forma independente, podem propor, aprovar, arquivar PL's, como também trabalharem em conjunto, um revisando as propostas da outra casa (BRASIL, 1988), atentando-se às demandas da sociedade e suas respectivas necessidades emergenciais. No entanto, percebeu-se que apenas no Senado Federal essas proposições foram aprovadas, isso pode denotar um olhar mais crítico e questionador em relação a essas tramitações legislativas, como também diante de um problema sanitário mundial, apenas 4 propostas relacionadas a educação terem sido aprovadas durante os cinco meses de curso da pandemia COVID-19.

Tabela 1: Projetos de Leis em tramitação no Congresso Nacional (Senado Federal e Câmara dos Deputados)

Eixos temáticos	**f**	**%**
Rede particular de ensino	32	27,59
Assistência aos estudantes	26	22,42
Ensino Superior	17	14,65
Estratégias de ensino	17	14,65
Assistência aos trabalhadores da educação	9	7,76
Financiamento da educação pública	8	6,89
Financiamento do Ensino Superior	6	5,18
Acesso ao Ensino Superior	1	0,86
TOTAL	116	100

A Tabela 1 apresenta as categorias analíticas referentes às matérias das PLs encontradas em processo de tramitação no Senado

Federal e na Câmara dos Deputados. No Senado Federal, foram encontradas 19 proposições em processo de tramitação, por sua vez, na Câmara dos Deputados obteve-se um número de 97 proposições nessa situação.

No campo da educação, a medida central de enfrentamento a situação foi a suspenção das aulas presenciais pelas as instituições de ensino como uma forma diminuir a transmissão do novo Coronavírus, através do distanciamento social. A maioria dessas instituições educacionais deu continuidade ao processo de ensino por meio do ensino remoto (MARTINS; ALMEIDA, 2020).

Dessa forma, as instituições de ensino tanto públicas quanto privadas tiveram que se adequar ao atual momento. O eixo que apresentou o maior número de proposições da tabela foi *Rede particular de ensino*, com 27,59% do total de PL's. A maioria das proposições dessa categoria versa sobre a redução obrigatória na mensalidade de contratos educacionais de instituições privadas de ensino, seja da educação básica como da superior. O restante traz sobre a criação de mecanismos do governo para ajudar os estudantes de renda básica a pagarem suas mensalidades, garantir a renovação da matrícula para os anos seguintes de pós pandemia e ainda sobre uma medida favorável, excepcionalmente nesse período, a instituições privadas em relação aos tributos federais.

Nesse sentido, com a adoção do ensino remoto pela maioria das instituições de ensino privadas, e considerando a redução de gastos e o momento de escassez de recursos financeiros para a maioria dos brasileiros (PL 1163/ 2020), grande parte dos PL's busca em seus textos conceder um desconto nas mensalidades dos contratos estudantis ou formas de garantir que esse estudante não seja penalizado em algum aspecto escolar pela falta de recursos financeiros.

Conforme o PL 1419/ 2020, o atual momento trouxe um grande impacto financeiro na vida das famílias brasileiras praticamente em todas as faixas de renda. Nesse sentido, a referida proposição busca amparar financeiramente aquelas famílias que possuem seus filhos matriculados em instituições privadas de ensino. Dessa forma, as instituições privadas devem levar em consideração a questão financeira de seu público estudantil que teve de se moldar de acordo com o cenário atual de calamidade.

O eixo *Assistência aos estudantes* obteve o segundo lugar em relação ao número de PL's da tabela 1, com uma porcentagem de 22,42%. De forma geral, as proposições legislativas que compõe essa categoria versam sobre formas de assistência aos estudantes, tanto do nível de educação básica como do Ensino Superior. As formas de assistência variam entre distribuição de recursos relacionados aos meios tecnológicos, auxílio financeiro e gêneros alimentícios. E ainda PL's que trazem uma preocupação mais específica, como o atendimento educacional alternativo a alunos com imunodepressão ou em grupos de risco (PL 2407/2020) e preocupação envolta de uma merenda escolar mais sustida de Vitamina C, levando em conta a importância de uma alimentação rica para a defesa imunológica do organismo, fato que o enfrentamento ao COVID-19 trouxe e acabou por alertar a comunidade escolar (PL 1954/2020).

Com a adoção do Ensino Remoto de Emergência pela maioria das instituições de ensino, o sistema público de educação esbarra em questões básicas na luta por efetivar o acesso da comunidade escolar aos meios tecnológicos. Além disso, ainda defronta-se com a intensa desigualdade social que, infelizmente, dita quem tem o direito ao acesso a uma educação de qualidade (BARBOSA; CUNHA, 2020). A partir disso, as PL's desse eixo buscam nivelar mais essas diferenças disparadoras no âmbito da educação em meio a um cenário que assolou ainda mais a desigualdade.

A conjuntura atual demanda a necessidade de fomentar e efetivar políticas públicas que visem democratizar o acesso à internet de qualidade. Com isso, é necessário ter-se um atendimento que consiga abarcar os sujeitos e localidades que a era tecnológica não consegue alcançar devido a questões socioeconômicas. Logo, políticas de inclusão digital seriam propicias nesse período em que os meios digitais estão sendo fundamentais para o aprendizado remoto (CARNEIRO; RODRIGUES; FRANÇA; PRATA, 2020).

O eixo referente ao *Ensino Superior* obteve uma porcentagem de 14, 65%. As proposições legislativas dessa categoria trazem sobre aspectos diversificados relacionados a esse nível de ensino. Nesse sentido, a maior parte dos PL's versa sobre mecanismos em relação à escolha de dirigentes das universidades no período da pandemia e sobre a importância do fomento a ciência e a pesquisa. Tendo em vista a Portaria nº 34, de 9 de março de 2020, alguns PL's buscam sustar os efeitos da referida, pois ela acarretaria um prejuízo para os pesquisadores em relação à concessão de bolsas.

Dessa forma, conforme o PDL 148/ 2020, no atual contexto de crise mundial, os pesquisadores e os cientistas têm sido a base para o enfrentamento das grandes consequências advindas da pandemia por COVID-19. Então, este é o momento em que se devem reforçar os investimentos em ciência e desenvolvimento tecnológico. Corroborando com isso, Ventura et al. (2020), considera essencial estimular a pesquisa relacionada às emergências de uma maneira ininterrupta e sistemática, e não apenas quando já está acontecendo a desordem e causando instabilidade na sociedade.

O remanescente das PL's desse eixo versa sobre o processo do Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos Expedidos por Instituições de Educação Superior Estrangeira (REVALIDA), buscando meios de um exame emergencial, excepcionalmente nesse período, para ter-se mais médicos a dispor do sistema de saúde. Em

uma quantidade menor, algumas proposições legislativas discorrem sobre incentivo e prêmio relacionados a empresas e estudantes, respectivamente, que participarem de desenvolvimento de projetos relativos à COVID- 19. Outras PL's trazem sobre regras que assegurem os estagiários no campo de estágio, direito do estudante ao trancamento de matrículas gratuitamente e a questão de estágio remoto na área da saúde, considerando o período excepcional de calamidade.

O eixo temático *Estratégias de Ensino* (14,65%) agrega propostas, medidas e alternativas para a continuidade do ensino na Educação Básica e na Superior, diante da situação de emergência em saúde pública. A maioria das propostas está relacionada na implantação do ensino remoto nas instituições de ensino. O segundo maior número de proposições, refere-se as estratégias de ensino e organização estrutural da escola na volta às aulas presenciais, propondo uma atenção à saúde física, higienização, normas sanitárias e levando em conta a saúde mental dos profissionais, alunos e familiares. As demais PL's apresentam uma flexibilização na observância dos dias letivos escolar para estudantes e professores. Destaca-se aqui uma proposição legislativa que propõe estratégias para o ensino a estudantes com deficiência, idosos, ou seja, pessoas que apresentam algum tipo de dificuldade e que necessitam de cuidados especiais (levando em conta o ensino remoto quanto o presencial).

Diante dessas medidas levantadas, no referido cenário, tornou-se mais visível a desigualdade de acesso à educação e que a falta de condições básicas para ensino de estudantes mais pobres e aqueles que necessitam de cuidados especiais pode agravar o abismo educacional existente no Brasil. Percebe-se que essas estratégias de ensino foram difundidas com maior facilidade nas instituições de ensino privado. Já no ensino público, há diversas variáveis implicadas, principalmente no que se refere ao ensino remoto, tais como a falta de acesso a uma rede de computadores e internet, aos alunos, professores

e à própria escola. Assim, evidencia novamente a desigualdade social, a qual determina quem tem direito à educação de qualidade. Constatando o quanto essas medidas educacionais e de isolamento são discriminatórias, torna-se mais desafiante para alguns grupos sociais, sobretudo aqueles que apresentam uma vulnerabilidade social, política, econômica em relação aos grupos privilegiados (BARBOSA e CUNHA, 2020; SANTOS, 2020).

No quinto eixo analítico foram elencadas proposições legislativas que versam sobre *Assistência aos trabalhadores da educação* (7,76 %). Apresentam questões que envolvem a assistência ao profissional da educação, desde o acesso a recursos financeiros quanto aos cuidados em saúde. No entanto, a maioria versa sobre a manutenção e ajustes nos salários dos professores, levantando para discussão das mudanças drásticas nas formas de ensino e o quanto esse profissional tem excedido sua hora de trabalho. Uma das propostas busca garantir aos professores acesso a equipamentos de informática que possam ser utilizados tanto para sua formação pessoal quanto para a realização de atividades com seus alunos, sejam presenciais, remotas ou híbridas. No âmbito da saúde deste trabalhador, o foco está na testagem desses profissionais, para saber se estão ou não infectados pela COVID-19 antes de iniciarem as aulas presenciais e de forma periódica após à volta das aulas presenciais, além da garantia do acesso à vacinação quando estiver disponível.

Os profissionais da educação têm enfrentado grandes desafios relacionados à fragilização dos vínculos empregatícios, à flexibilização dos contratos de trabalho, entre outras questões. Essas mudanças geram impactos, direta ou indiretamente, em toda a organização social na saúde do trabalhador. Diante disso, percebe-se que essas medidas de assistência não abarcam a gama de vulnerabilidades enfrentadas diariamente pelos profissionais da educação. Assim, as mudanças de rotinas, os ritmos intensos, a falta de reconhecimento e valorização social, a banalização da injustiça social, dentre outros fatores contribuem

para o adoecimento físico e mental. (PEREIRA, SANTOS e MANENTI, 2020). Portanto, não basta somente assegurar direitos a manutenção de salários e uma prevenção do contágio da COVID-19, é preciso pensar além. E assim, propor políticas públicas que respalde os referidos trabalhadores nas diferentes esferas da vida desse profissional, seja social, econômica, como também na valorização do seu bem-estar físico e mental.

No eixo *Financiamento da educação* (6,89 %) as proposições discutem ações e medidas governamentais, afim de auxiliar financeiramente a educação durante a pandemia, através da liberação de recursos e/ou postergação para prestação de contas dos municípios e estado no âmbito educacional. Uma das medidas propostas é flexibilização do uso de recursos de programas de transporte escolar, merenda, com o objetivo de auxiliar esses alunos em situação de pobreza, mesmo com a descontinuidade das atividades escolares. Há uma proposta para a garantia de internet, com fins educativos aos alunos e professores da educação básica pública, como também, o financiamento da iniciação científica em instituições públicas de ensino fundamental, médio e técnico. Além desses, há uma proposição que defende a liberação de recursos financeiros para o retorno às aulas presenciais, tais recursos deveram serem aplicados para adequar a infraestrutura sanitária da escola, para disponibilizar equipamentos de higiene e proteção, para a prevenção do contágio por coronavírus.

Foi necessário propor ações emergentes com objetivos de atender às demandas da escola pública, e como já foi mencionado, tornou-se mais evidente a desigualdade de acesso à educação no Brasil. Diferentemente das escolas privadas, a grande maioria dos alunos da rede pública não dispõe de condições adequadas (computadores, acesso à internet, espaço físico, mobiliário etc.) para a realização de atividades educacionais em casa, como também, perderam o acesso à alimentação escolar. Assim, um dos grandes desafios da educação

pública, é buscar auxiliar nas necessidades básicas desse aluno, alimentação, moradia, por que nada adianta propor a implantação de tecnologia no ensino, se esse alunado é desprovido de recursos essenciais para sobrevivência. Neste sentindo, destaca-se, inicialmente, o papel constitucional da União de suplementar recursos, considerando sua responsabilidade de garantir equidade e padrão de qualidade na educação. (ALVES, FARENZENA, SILVEIRA e PINTO, 2020; BARBOSA e CUNHA, 2020)

No eixo do *Financiamento do Ensino Superior,* 5,18% das PL's refere-se a propostas que assegurem benefícios e concessões aos estudantes e universidades privadas aderentes ao Fies – Financiamento Estudantil. O Fies foi criado em 1999 por Medida Provisória, e implementado pela Lei nº 10.260/2001, o qual tem como papel financiar o pagamento de 50% a 100% do valor das mensalidades de estudantes em universidades privadas. Desde sua implementação, já passou por várias mudanças, para expandir o acesso dos estudantes à educação superior (MIRANDA e AZEVEDO, 2020; CHAVES e AMARAL, 2016).

Diante da crise resultante da pandemia da COVID-19, muitos projetos foram apresentados às casas legislativas a fim de sugerirem a suspensão ou adiamento das obrigações de pagamento aos contratos feitos junto ao Fies, e propostas para a criação de um Fundo de Financiamento Estudantil Emergencial (FIES-E) ou Programa Emergencial de Apoio ao Financiamento de Estudantes do Ensino Superior (PE-Fies), para aqueles comprovarem dificuldade de pagar as anuidades ou semestralidades em decorrência dos efeitos da covid-19. Encontrou-se propostas para criação de linhas de créditos junto aos bancos para financiar as mensalidades de alguns cursos. Aqui vale abrir parênteses para desatacar as ideias de Santos (2020), quando discute de forma abrangente, que no atual momento, as instituições financeiras internacionais (Fundo Monetário Internacional/FMI), os bancos centrais e o Banco Central Europeu incitam os países a endividarem-se mais do

que já estão para fazer face aos gastos de emergência, ainda que lhes permitam alargar os prazos de pagamento. Nesse sentindo, percebe--se uma grande movimentação das instituições financeiras brasileiras na concessão de linhas de créditos para quitação ou financiamento de mensalidade destes estudantes.

Em menor porcentagem, com 0,86%, eixo *Acesso Ao Ensino Superior*, lançou a proposição de que durante a pandemia da COVID-19, as instituições de Ensino Superior sejam flexíveis em relação ao ingresso de alunos que não tiverem ainda concluído o terceiro ano do Ensino Médio e tenham passado no vestibular ou Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Levantando a discussão, mais uma vez, da existente desigualdade entre educação pública e privada. Há grande quantidade de escolas brasileiras que ainda não tiveram condições de iniciarem suas aulas, por conta de todas essas problemáticas discutidas em todos os eixos aqui apresentados. Portanto, o objetivo desta PL é oferecer alternativas que amparem os alunos que sofrerão as consequências dessa pandemia (PL 3962/2020).

Por outro lado, a tabela 2 organiza os projetos de leis que se encontram apensados a outros PL's, arquivados ou, em menor quantidade, que foram retirados pelo autor. Na Câmara dos Deputados, obteve-se um número de 48 proposições legislativas que se enquadravam nessas situações. Já no Senado Federal foi encontrado apenas 1 projeto de lei nessa situação.

Tabela 2: Projetos de Leis apensadas e/ou arquivadas (Senado Federal e Câmara dos Deputados)

Eixos temáticos	**f**	**%**
Acesso ao Ensino Superior	23	46,94
Financiamento do Ensino Superior	19	38,78
Normas de funcionamento do Ensino Superior	4	8,16
Rede particular de ensino	3	6,12
TOTAL	49	100

O eixo que obteve o maior número de PL's foi *Acesso ao Ensino Superior*, com uma porcentagem de 46, 94 %, que em sua maioria a situação de status não é informada. A temática dos projetos de leis em questão concentra-se no adiamento do ENEM e das demais provas e atividades de seleção para acesso ao ensino superior.

Com a suspensão das aulas presenciais e com ascensão da nova forma de ensino, que ocorre através de aplicativos e plataformas on-line, a desigualdade tornou-se escancarada. Principalmente, para aqueles estudantes que provém de famílias menos abastadas e que estudam em escolas públicas. Nesse sentido, dar continuidade ao cronograma estabelecido para o ENEM 2020 seria coadunar com um resultado pautado na desigualdade de oportunidades entre os estudantes que possuem mais recursos e podem realizar seus estudos para o exame em detrimento dos mais pobres, que por não possuírem acesso aos meios tecnológicos, têm como principal meio de aprendizagem o ensino presencial (PDL 204/ 2020).

A pandemia evidenciou a meritocracia presente no acesso ao Ensino Médio no Brasil, por meio de um cenário em que os estudantes dessa etapa nas escolas particulares possuem um suporte muito maior em relação ao novo meio de ensino. Por sua vez, as aulas online nem mesmo chegam aos estudantes de escolas públicas. Os exames seletivos, nesse contexto de desigualdade, não se comprometem com a elaboração de uma sociedade mais justa e equitativa. Mas sim, agindo em prol da manutenção de uma estrutura histórica que associa tanto o acesso quanto à permanência ao Ensino Superior como um privilégio (ZANARDI; OLIVEIRA; SANTOS, 2020).

O segundo eixo *Financiamento do Ensino Superior*, conta com 38% de proposições apensadas a outras PL's e depois arquivadas. Tais propostas legislativas apresentavam em seus textos legislativos a sugestão de postergação, suspensão ou adiamento das dívidas ou cobrança das mensalidades provenientes do Fies, como formas de

proteção aos beneficiários do programa. Diante dessa emergência sanitária vários setores têm sido afetados economicamente, e não é diferente com os estudantes beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), e as também as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas vinculadas ao programa, em especial as pequenas e médias. A partir disso, foram pensadas medidas emergenciais para amenizar tais prejuízos (PL 1758/2020). No entanto, várias dessas propostas foram apensadas ou arquivadas, é possível levantar como hipótese o fato que a maioria apresentarem textos, sugestões similares.

O eixo referente a Normas de funcionamento do *Ensino Superior* obteve uma porcentagem de 8,16 % de PL's, em que a maioria encontra-se apensada a outro PL que, por conseguinte, não tem a situação informada. As proposições legislativas dessa categoria analítica versam sobre normas a serem cumpridas em relação aos estágios no período de calamidade causado pela COVID-19. De modo mais específico, trazem sobre prorrogação de contratos e proibição de suspensão de pagamento de bolsa aos estagiários, denotando preocupação em relação ao sustenho desses estudantes estagiários.

Nesse sentido, devido ao momento de calamidade sanitária, instituições, empresas e governos municipais e estaduais têm efetivado medidas que atingiram vários estagiários em relação à finalização antecipada de seus contratos e a não renovação. É necessário fomentar ações que mantenha dos sujeitos durante esse período (PL 2456/ 2020).

Com 6% das PL's, o eixo *Rede particular de ensino*, abarca proposições que foram apensadas a outras propostas e arquivadas, outra foi retirada pelo autor. Defendiam em seus textos legislativos a redução das mensalidades de instituições de ensino privadas que optaram como meio de continuar o fluxo das aulas a modalidade Ensino a Distância (EAD) e por vídeo conferência, em decorrência da pandemia da Covid-19. (PL 1495/ 2020). Como também a suspensão

das mensalidades das Universidades privadas. Essas medidas foram pensadas diante as demandas emergentes resultados da pandemia.

A partir das proposições aqui apresentadas, é importante levantar algumas questões que se tornaram evidentes nos textos legislativos. Uma delas, é a grande quantidade de PL's pensadas em um curto intervalo de tempo, a fim de amenizar alguns efeitos da pandemia, ou até mesmo retardar tais impactos nos diferentes setores sociais. Na educação não foi diferente, várias medidas foram levantadas de forma emergente para auxiliar as instituições de ensino, os estudantes e professores. A exemplo, ações a nível federal do Conselho Nacional de Educação que deu a sustentação legal para a adoção de atividades curriculares remotas pelas redes e sistemas de ensino durante a pandemia; como também, os Conselhos de Educação dos entes subnacionais, Estados, Distrito Federal e Municípios que assumiram iniciativas por meio de resoluções e/ou pareceres visando orientar as redes e sistemas de ensino sobre as demandas advindas da COVID-19 (AGUIAR, 2020).

Outro ponto observado a partir da leitura dos textos legislativos foram as diferenças marcantes entre as classes sociais. As desigualdades de acesso a uma educação de qualidade encontram-se em um cenário, no qual a educação se mostra como um elo fraco dentro de uma sociedade, na qual a segregação e exclusão se fazem presentes como regra no cotidiano da população (BARBOSA; CUNHA, 2020). Visualizado a partir das diferenças de incentivos, financiamentos e implementação de estratégias de ensino entre as instituições de ensino básico e superior público em relação às da rede particular de ensino.

Diante todos os eixos analíticos aqui apresentados, fica o questionamento: *qual o papel do psicólogo escolar e educacional neste contexto?* E assim, surgem várias respostas, principalmente quando levamos em conta os anseios, medos e limitações enfrentadas pela comunidade escolar, onde a maioria encontra-se extremamente

fragilizados psicologicamente, a partir da mudança de rotinas, escassez de recursos e implementação de novas tecnologias no processo de ensino aprendizado. Neste sentido, a Psicologia escolar e educacional, a partir de uma prática pautada pelos postulados da Psicologia Histórico-Cultural, deve buscar compreender as relações educacionais no cenário atual como um contexto de crise, mobilizando a expressão do pensamento, fala, memória, imaginação, entre outras funções psicológicas na busca para compreender e lidar com as demandas atuais. Além de serem sustentadas na criação de situações sociais de desenvolvimento, marcadas pela possibilidade da vivência que permite ressignificar os sentidos configurados nas relações escolares, construídas em um processo histórico (POTT, 2020; VIGOTSKI, 2006).

Além disso, corroborando com as palavras de Silva e Araújo (2020) é essencial, desafiante e imprescindível que o psicólogo escolar se aproxime e se engaje nas questões legislativas e nos assuntos relacionados às políticas públicas, principalmente diante esse momento de emergência sanitária mundial, para assim fortalecer seu compromisso político com a sociedade e auxiliando-os na defesa e garantia de seus direitos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Por meio do estudo analítico da diversidade de PL's localizadas, percebeu-se uma grande inquietação do congresso nacional brasileiro em relação às questões do sistema de ensino em razão da pandemia de COVID- 19. Denotando-se, na maioria das PL's, uma preocupação com a realidade educacional de inúmeros brasileiros que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica, e com o advento da pandemia, essa questão intensificou-se, ou pode-se dizer também, escancarou-se. Com efeito, o acesso à educação é mais uma demanda emergente no meio desse cenário de calamidade sanitária.

Constatou-se uma diversidade de temas que permeavam as PL’s, como formas de ações ou medidas emergentes diante dos impactos no campo educacional gerados pela pandemia. No entanto, percebeu-se a partir dos resultados uma fragmentação e defasagem nas discussões de algumas propostas. Logo, presumisse a importância da coletividade, da comunidade escolar participar de forma mais efetiva em tais decisões.

Ademais, é imperioso destacar a ausência de PLs que versem sobre as particularidades e necessidades de algumas etapas de ensino, e em especial das modalidades educacionais, como a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena e quilombola, entre outras. Não obstante, é imprescindível que as PLs precisem reconhecer a escola como espaço insubstituível para a formação do estudante. E para isso, é preciso, contudo, considerar as possibilidades objetivas e subjetivas de alunos, professores, instituições, trabalhadores da educação e famílias.

Outro ponto a destacar é escassez da atuação de psicólogos no processo de discussão e implementação de PL’s, como também em fontes bibliográficas referente à participação do psicólogo escolar diante esse cenário, sendo uma figura importante para o processo de discussão de algumas demandas emergentes educativas. A partir disso, destaca-se as inúmeras possibilidades e formas de inserção do psicólogo no âmbito legislativo, como também na implementação e acompanhamento de políticas públicas para estratégias de enfrentamentos dos impactos causados pela pandemia.

Reitera-se sobre a importância do psicólogo escolar e educacional, especificamente, neste cenário, atuando de forma contextualizada, implicada, ética e reflexiva sobre o impacto dos aspectos psicossociais nos processos educacionais que marcam a vida de inúmeros brasileiros. Nesse sentido, no âmbito do legislativo, é necessária uma práxis

comprometida com a construção de uma sociedade que vigore uma educação universal e equitativa.

Por fim, o presente estudo contou com limitações e dificuldades, em relação a escassez de referências bibliográficas que tratem sobre a educação, o poder legislativo e a própria relação da Psicologia nesta crise sanitária causada pelo Covid-19. Contudo, o trabalho contribui para levantar reflexões e aproximações da população, da educação e da Psicologia com as medidas levantadas pelo legislativo diante da situação de crise, que impacta as diferentes esferas da vida da sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. Impactos da pandemia da covid-19 na educação brasileira e seus reflexos nas políticas e orientações curriculares. *Revista de Estudos Curriculares*, v. 11, n. 1, p. 24-45, 2020.

ALVES, T. et al. Implicações da pandemia da COVID-19 para o financiamento da educação básica. *Revista de Administração Pública*, v. 54, n. 4, p. 979-993, 2020.

ANTUNES, M. A. M. Materialismo histórico-dialético: fundamentos para a pesquisa em história da psicologia. In A. A. ABRANTES, N. R. da SILVA & S. T. F. MARTINS (Orgs.), *Método histórico-social na psicologia social* (p. 105-117). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar Práticas Críticas. Casa do Psicólogo, 2003.

ARRUDA, E. P. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em Rede-Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em:https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621 Acesso em: 11 agosto 2020.

BARBOSA, O. L.; CUNHA, P. G. M. Pandemia e a precarização do direito ao acesso à educação. *Revista Pet Economia Ufes*, v. 1, n. 1, p. 33-36, 2020.

BARRETO, M. L.; BARROS, A. J. D.; CARVALHO, M. S. et al. O que é urgente e necessário para subsidiar as políticas de enfrentamento da pandemia de COVID-19 no Brasil? *REV BRAS EPIDEMIOL*, 23. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Protocolo de manejo clínico para o novo-coronavírus (2019-nCoV)*. [cited 2020 Feb 12].

BRASIL. Ministério da Saúde. *Painel Coronavírus*. Casos novos de COVID por data de notificação. 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/.

BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Acesso em: 11 setembro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm

BRASIL. Portaria nº 34, de 9 de março de 2020. Dispõe sobre as condições para fomento a cursos de pós-graduação stricto sensu pela Diretoria de Programas e Bolsas no País da CAPES. *Diário Oficial da União*, DF, Brasília. Disponível em: < https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-34-de-9-de-marco-de-2020-248560278>.

BRASIL. Projeto de Decreto Legislativo n.º 204, de 11 de Maio de 2020. Susta o Edital nº 25/2020, de 30 de março de 2020 e o Edital nº 33/2020, de 20 de abril de 2020, ambos do Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, e que dispõem sobre as diretrizes, os procedimentos e os prazos do Enem 2020 impresso. *Câmara dos deputados*, DF, Brasília. Disponível em:< https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2252087 >.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 2456, de 07 de Maio de 2020. Suspende a finalização de contratos de estágios durante período de pandemia da Covid-19 em estado de calamidade pública e dá outras providências; altera a Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (Lei do Estágio). *Câmara dos deputados*, DF, Brasília. Disponível em:< https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2251934>

BRASIL, Projeto de Lei nº PL 1495, de 02 de Abril de 2020. Dispõe sobre as instituições de ensino superior da rede privada que optaram pelo Ensino a Distância (EAD) ou por Vídeo Conferência, obrigadas a reduzirem as suas mensalidades em 20% (vinte por cento), mediante formulário de requisição do estudante ou seu representante legal, durante o período que durar o Plano de Contingência Nacional para Infecção Humana pelo Novo Coronavírus causador da COVID-19. *Câmara dos Deputados*, Brasília, DF. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2242849

BRASIL, Projeto de Lei nº 1758, de 09 de Abril de 2020. Dispõe sobre alterar o art. 13 da Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, para disporsobre as recompras de títulos da dívida do Fundo Fies relacionado aos contratos iniciados até dezembro de 2017 durante o estado de calamidade pública decorrente da pandemia do novo coronavírus (Covid-19). *Câmara dos Deputados*, Brasília, DF. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2247295

BRASIL, Projeto de Lei nº 3962, de 28 de julho de 2020. Dispões sobre autoriza a cursar instituição de ensino superior o aluno aprovado no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem ou no vestibular sem concluir Ensino Médio no período da pandemia do coronavírus (Covid-19). *Câmara dos Deputados*, Brasília, DF. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2258740

BRASIL. Projeto de Lei n° 1163, de 30 de Março de 2020. Dispõe sobre a redução de, no mínimo, 30% (trinta por cento) no valor das mensalidades das instituições de ensino fundamental, médio e superior da rede privada cujo funcionamento esteja suspenso em razão da emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. *Senado Federal*, Brasília, DF. Disponível em: < https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/141293>

BRASIL. Projeto de Lei n.º 1419, de 2 de Abril de 2020. Permite pactuar sobre a redução das mensalidades decorrentes de contrato de prestação de serviços educacionais, na modalidade presencial, por instituições privadas de ensino, diante do estado de calamidade pública causado pela pandemia do coronavírus (COVID-19). *Senado Federal*, Brasília, DF. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/141392>.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 2407, de 5 de Maio de 2020. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para regular a oferta de atendimento educacional alternativo a alunos com imunodepressão ou em grupo de risco, em caso de emergência sanitária reconhecida na forma da legislação. *Câmara dos deputados*, DF, Brasília. Disponível em:<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2251654>.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 1954, de 16 de Abril de 2020. Acrescenta § 3º ao art. 12 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para dispor sobre a obrigatoriedade das escolas públicas de educação infantil e do ensino fundamental incluírem a Vitamina C (ácido ascórbico) nos cardápios da alimentação escolar. *Câmara dos deputados*, DF, Brasília. Disponível em:< https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2249374>.

BRASIL. Projeto Decreto Legislativo n.º 148, de 13 de Abril de 2020. Susta os efeitos da Portaria nº 34, de 9 de março de 2020, que “Dispõe sobre as condições para fomento a cursos de pós-graduação stricto sensu pela Diretoria de Programas e Bolsas no País da CAPES”. *Câmara dos deputados*, DF, Brasília. Disponível em:< https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2248026>.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. *M. Tutorial para uso do software IRAMUTEQ*. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição, Universidade Federal de Santa Catarina, p. 32, 2016. Disponível em: <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf>. Acesso em 11 ago. 2020.

CAMPOS, H.R. Política de atendimento socioeducativo: reflexões à luz da política educacional. In CAMPOS, H. R.; SOUZA, M P R de, FACCI, M. G. D. (Orgs,). *Coletânea Psicologia e Políticas Educacionais*. Natal, RN: EDUFRN, 2016. 348 p.

CARNEIRO, L. A; RODRIGUES, W.; FRANÇA, G.;PRATA, D. N. Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. *Research, Society and Development*, v.9, n.8. 2020.

CELLARD, A. A análise documental. In: Poupart, Jean. *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CFP, Conselho Federal de Psicologia. *Código de Ética Profissional*. Brasília: CFP, 2005.

CFP, Conselho Federal de Psicologia. *Relatório do IV Seminário Nacional de Psicologia e Políticas Públicas*. Brasília: CFP, 2007.

CFP, Conselho Federal de Psicologia. *Nota técnica sobre atuação de psicóloga(o)s em situações de emergências e desastres, relacionadas com a política de defesa civil*. Brasília: CFP, 2013.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão da educação superior no Brasil-o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. *Educação em Revista*, v. 32, n. 4, p. 49-72, 2016.

COLLARES-DA-ROCHA, J.C. OLIVEIRA, D.R. A participação política do psicólogo escolar: modos e ações. In: Negreiros, F; Maia, J, B, D. (Orgs.) *Psicologia Escolar: atuação Político-Legislativa e Luta antimedicalizante*. Curitiba/ Teresina: CRV, Edufpi, 2020. p. 218.

FIRBIDA, F.B.G.; VASCONCELOS, M.S. O desenvolvimento histórico da psicologia escolar crítica no Brasil. *Psicologia Escolar Crítica. Psicol. estud*., v. 23, p. 1-13, 2018.

FOX, D.; PRILLELTENSKY, I. (Orgs.) *Introducing Critical Psychology*: Values, Assumptions, and the Status quo, in Critical Psychology an introduction. London: Sage Publications, 2000.

FREITAS, A. R. R.; NAPIMOGA, M.; DONALISIO, M. R. Análise da gravidade da pandemia de Covid-19. *Epidemiol. Serv. Saude*. v. 29, n. 2. 2020.

GRISOTTI, M. Pandemia de Covid-19: agenda de pesquisas em contextos de incertezas e contribuições das ciências sociais. *Physis*: Revista de Saúde Coletiva [online]. v. 30, n. 02. 2020.

LEONARDO, N.S.T; ROSSATO, S.P.M; CONSTANTINO, E.P. Políticas públicas em educação e o fracasso escolar: as interlocuções com a Psicologia. In CAMPOS, H. R.; SOUZA, M P R de, FACCI, M. G. D. (Orgs,). *Coletânea Psicologia e Políticas Educacionais*. Natal, RN: EDUFRN, 2016. 348 p.

MARTINS, V.; ALMEIDA, J. EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA NO BRASIL: saberesfazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. *Revista Docência e Cibercultura*, v. 4, n. 2. 2020.

MARQUES, R. A. Ressignificação da Educação e o Processo de Ensino e Aprendizagem no contexto de pandemia da COVID-19. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 3, n. 7, p. 31-46, 2020. ISSN 2675-1488. Acesso em: 11 agosto 2020.

MIRANDA, P. R.; AZEVEDO, M. L. N. Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil? *Educação & Formação*, v. 5, n. 3, p. e1421-e1421, 2020.

NEGREIROS, F.; BARROS, M. O.; CARVALHO, L. S. *Psicologia escolar em políticas públicas no Piauí, Brasil*: compreensão teórico-prática e modelos de atendimentos. Integración Académica en Psicología. 2020.

NEGREIROS, F., & MAIA, J. B. D. *Psicologia escolar, atuação político-legislativa e luta antimedicalizante*. Curitiba: CRV/ Teresina: EDUFPI. 2020.

NEGREIROS, F. *Atuação do Psicólogo Escolar em Políticas Públicas de Educação no Piauí*. Pesquisa. Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Piauí. 2018.

NEGREIROS, F; FILHO, G.S.O; FONSECA, T.S. O Psicólogo Escolar em Proposições Legislativas: atuação e articulação política. In: Negreiros, F; Maia, J, B, D. (Orgs.) *Psicologia Escolar*: atuação Político-Legislativa e Luta antimedicalizante.. Curitiba/ Teresina: CRV, Edufpi. 2020. 218 p.

NUNES, J. R.; e DO NASCIMENTO, A. C. P. Práticas em Políticas Públicas: entre o acompanhamento de singularidades e o controle de virtualidades. *Humanidades & Inovação*, v. 6, n. 13, p. 34-47. 2019. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1111 Acesso em 11 agosto de 2020.

PARKER, I. (Org.) Critical psychology, critical links (Editorial). *Annual Review of Critical Psychology* 1: 3-18. 1999.

PASQUALINI, M. G.; SOUZA, M. P. R.; & LIMA, C. P. Atuação do psicólogo escolar na perspectiva de proposições legislativas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. v. 17, n. 1. 2013.

PATTO, M. H. S. *A cidadania negada*: políticas públicas e formas de viver. Casa do Psicólogo, 2009.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e Ideologia*: uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PEREIRA, H. P.; SANTOS, F. V.; MANENTI, M. A. Saúde Mental de Docentes em Tempos de Pandemia: os impactos das atividades remotas. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020.

POTT, E. T. B. Contribuições da Psicologia Escolar para o ensino superior em um contexto de pandemia: o papel da construção de coletivos. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 7, p. 49707-49719, 2020.

SALVIATI, M. E. *Manual do Aplicativo Iramuteq*. Disponível em: <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em 11 ago. 2020.

SANTOS, B. S. A *Cruel Pedagogia do Vírus*. Ed. Almedina, Coimbra, 2020.

SILVA, A. V. M.; ARAÚJO, D. M. Mesorregião Norte do Piauí e Elaboração de Legislação Antimedicalizante: um relato de experiência. In: Negreiros, F; Maia, J, B, D. (Orgs.) *Psicologia Escolar*: atuação Político-Legislativa e Luta antimedicalizante. Curitiba/ Teresina: CRV, Edufpi. 2020. p. 218.

SILVA, S. M. C.; PERETTA, A.AC.S. A formação e a atuação do psicólogo na educação em Minas Gerais: considerações a partir de políticas públicas. In CAMPOS, H. R.; SOUZA, M P R de, FACCI, M. G. D. (Orgs,). *Coletânea Psicologia e Políticas Educacionais.* Natal, RN: EDUFRN, 2016. 348 p.

SOUZA, M. P. R.; TOASSA, G.; BAUTHENEY, K. C. S. F. *Psychology, Society and Education*. Critical Perspectives in Brazil. 1. ed. New York: Nova Science Publishers, Inc, 2016.

SOUZA, M. P. R. *A atuação do psicólogo na rede pública de educação*: concepções, práticas e desafios. 2010. Tese (Livre-Docência). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como Expressão do pensamento critico em Psicologia e Educação. In: Meira, M. E. M; Antunes, M. A. M. (Orgs.) *Psicologia Escolar*: práticas críticas. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11- 62.

______. *Tutorial para uso do software IRAMUTEQ*. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição, Universidade Federal de Santa Catarina, p. 74, 2018. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018>. Acesso em 11 ago. 2020.

UNESCO, 2020. *Impacto da COVID-19 na Educação*. Disponível em: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse . Acesso em: 11 agosto 2020.

VENTURA, D. F. L. et al. Desafios da pandemia de COVID-19: por uma agenda brasileira de pesquisa em saúde global e sustentabilidade. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 36, n. 4. 2020.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas IV- Psicología Infantil.* (2° ed.). Madrid: A. Machado Libros, 2006.

ZANARDI, T. A. C.; OLIVEIRA, C. L.; SANTOS, D. F. ENEM em tempos de pandemia: a evidente desigualdade do Sistema Educacional Brasileiro. *Pedagogia em Ação*, v.13, n.1. 2020.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo fará o compartilhamento de uma experiência desenvolvida numa Instituição de Ensino Superior (IES) do ramo público, por meio do qual almejava-se ampliar o diálogo entre a psicologia e a educação, visando a construção de mediações promotoras de humanização. O Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em parceria com outros setores da mesma IES, como o Centro de Educação e o Curso de Psicologia da Faculdade de Ciências da Saúde (FACISA/UFRN), promoveu um ciclo de mesas-redondas na modalidade remota. Uma prática que foi realizada num momento em que o isolamento social fora orientado, a fim de conter o aumento dos casos de infecção pela COVID-19, e em que a modalidade remota se materializou como recomendação para o desenvolvimento das atividades de ensino.

O ciclo de mesas-redondas foi planejada como uma alternativa para responder à exigência de ofertar atividades durante o Período Letivo Suplementar Excepcional (PLSE), na modalidade *on-line*, tematizando conteúdos pertinentes ao contexto da pandemia. O aporte teórico da psicologia histórico-cultural foi adotado como base da discussão nessa experiência.

Importa situar, brevemente, como essa recomendação de afastamento social chegou até nós. Mal havíamos começado o ano de 2020 quando tivemos notícias de que na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China, um grupo de pessoas começou a apresentar sintomas de uma doença causada por um vírus e que provocava um grande número de mortes. Estávamos começando a ouvir falar da COVID-19. Dois meses depois, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que, devido ao aumento da contaminação e propagação da doença de forma global, estávamos diante de

uma pandemia. Nesse sentido, toda a comunidade internacional, até mesmo onde o vírus ainda não havia chegado, deveria ficar em alerta. Aqui no Brasil, ainda no fim de fevereiro, alguns casos de contaminação já haviam sido registrados e, na segunda quinzena do mês de março, chegou a recomendação pela suspensão das aulas, bem como de diversas outras atividades, e, junto, a indicação explícita de distanciamento social.

Foi assim que, como num piscar de olhos, em todo país, tivemos a suspensão das aulas presenciais. A rapidez da paralisação também engendrou uma rápida alternativa para levar adiante as atividades de ensino: a educação remota passou a ser apontada como solução viável. De uma hora para outra, tivemos que nos render aos encantos e desafios das ferramentas tecnológicas. Destacamos que, na UFRN, a recomendação para retomada das atividades de ensino nessa modalidade foi discutida e vivenciada num movimento permeado por severas críticas e muita resistência por parte de docentes e discentes. A indicação foi deflagrada sem uma discussão mais ampla e sem consideração das reais condições de alunos e professores. As discussões sobre o ensino remoto aguça mais inquietações do que certezas, quem sabe a sistematização da experiência nos ajude a ampliar essa discussão.

O momento histórico no qual a pandemia foi oficializada já revelava a exacerbação das desigualdades sociais. Tanto o cenário político quanto o econômico e o social apresentavam fragilidades generalizada, tendo, como consequência, o escancaramento das disparidades sociais e as disputas entre salvar vidas e salvar a economia. Dessa forma, explicitou-se a rápida necessidade de reabertura da indústria e do comércio em concorrência com a urgência para ampliar o número de leitos a fim de diminuir a quantidade crescente de óbitos. A pandemia tem nos ensinado a enxergar, de maneira mais explícita, o histórico abismo entre ricos e pobres (SANTOS, 2020). Essas contradições ficaram nítidas em diversos espaços nos quais a vida concreta se

materializa: condições de atendimento na educação pública e privada, na saúde, na assistência social e até nas condições de sepultamento. Os enterros dos mais pobres nas valas comuns jamais serão apagados da nossa memória, uma triste imagem da desigualdade que nos marca da chegada ao final da vida. No momento em que estamos fazendo esta escrita, aqui no Brasil, mais de cento e quarenta mil vidas já foram ceifadas.

Historicamente, estamos imersos numa crise que a pandemia só veio acentuar. Crise que é tecida por fios que se interligam entre economia, política, concentração de riquezas nas mãos de poucos, diminuição dos índices de desenvolvimento humano, acentuação das desigualdades entre ricos e pobres, entre outros fatores. Esse é um cenário no qual a vida corre sérios riscos e a nossa humanidade está sendo posta à prova.

Tendo em vista o contexto, faz-se mister tecer algumas considerações que julgamos pertinentes para ampliarmos nossa discussão e, especialmente, para conhecermos alguns determinantes atrelados à recomendação para o ensino remoto.

Primeiramente, sob as lentes do referencial adotado neste estudo, vislumbramos que os impactos trazidos por essa modalidade de ensino não podem ser contemplados isolados de outros desafios que, nos últimos tempos, têm sido impostos à educação. Tanto no âmbito do ensino superior quanto nas outras esferas de ensino, temos constatado o quanto as políticas neoliberais têm tomado a pandemia como uma desculpa ou um atalho para o cerceamento e abandono do que já vinha sendo precarizado na educação (FACCI e URT, 2017).

Tomando apenas os últimos quatro anos, observamos um movimento no qual a extrema direita deste país tem tentado silenciar o pensamento crítico dentro das universidades; uma investida extremamente danosa, posto que busca desvincular a atividade

de ensino da atividade de pensar as contradições para além das aparências (VIÉGAS e GOLDSTEIN, 2017). Notadamente, esses movimentos visam sedimentar a educação como ferramenta a favor do capital, preparando pessoas úteis ao processo produtivo, alienadas em relação ao que produzem e cada vez mais distantes dos processos de humanização defendidos por Leontiev (2004). Esse, portanto, é um explícito retrocesso das universidades em relação ao que estávamos começando a vislumbrar através das políticas de expansão e acesso ao ensino superior que, talvez, se encaminhavam para provocar rupturas nas desigualdades que são centenárias em nosso país. Os filhos da classe trabalhadora, os mais pobres, os negros, os indígenas, os quilombolas e as pessoas com deficiência começavam a se aproximar dos espaços de saber erudito. No entanto, os caminhos formativos que se vislumbram daqui em diante poderão retroceder e voltar a reforçar aquela lógica que, durante tantas décadas, fez dos espaços universitários lugares seletos, para pessoas que utilizavam do conhecimento para impor dominação e manutenção de privilégios.

O modo de produção capitalista, no mundo globalizado, vem sendo sustentado por conhecimentos muito específicos. Nos requisitos para se tornar útil e produtivo, é desejável que não haja lugar para pensamentos divergentes ou críticas ao modo de funcionamento dessa engrenagem perversa, ou seja, no bojo desses conhecimentos específicos ou pragmáticos, não há lugar para questionamentos. Embora imersos numa avalanche de provocações que nos impele a essa lógica produtiva, não podemos, como formadores de psicólogos, nos conformar com os modelos que o capital vai nos impondo. Nossa atenção e nossas práticas não podem se distanciar de projetos formativos que promovam descontinuidade de todo tipo de ação promotora de desigualdades sociais e de processos de exclusão.

Apesar de, historicamente, termos desenvolvido intervenções que nos colocaram muito mais numa perspectiva de alinhamento com

o ajustamento dos indivíduos às demandas do capital e, consequentemente, de uma ampliação dos processos de exclusão, o aporte teórico da psicologia histórico-cultural aponta possibilidades de rupturas através da promoção do acesso ao conhecimento. Precisamos nos comprometer com projetos de formação que removam os obstáculos que estão postos entre os sujeitos e o conhecimento (TANAMACHI e MEIRA, 2003), comprometimento esse que defende o cultivo do pensamento crítico e que se materializa em práticas alinhadas com os processos de humanização.

É imperioso, como já aludido, promovermos o distanciamento das concepções de formação que coloca em primeiro plano as demandas do mercado e toma como meta a formatação de um homem flexível, criativo, multifuncional e apto a desenvolver intervenções em diversos contextos. Ora, se a educação se alinha às demandas do capital e adota os princípios do Toyotismo - "*Just in time*" -, a necessidade do mercado vai ditar para as IES o tipo de formação a ser veiculada. Num panorama dessa envergadura, notadamente, não haverá lugar para os processos de humanização nem para os movimentos de emancipação humana.

A universidade se sobressai como *lócus* privilegiado da educação formal e, nas circunstâncias de uma pandemia, não podemos nos furtar a uma discussão sobre as (im)possibilidades dos processos educativos num contexto que tem a marca da excepcionalidade. Santos (2020) afirma que, nos últimos 40 anos, o capitalismo tem forjado um estado de crise permanente para explicar o regramento ou a supressão dos nossos direitos sociais e a concentração de riqueza nas mãos de poucos. Vivemos a "normalidade da exceção", pois a pandemia não pode ser interpretada como uma crise que se contrapõe a uma situação de normalidade.

> "... a crise é, por natureza, excepcional e passageira, e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor

estado de coisas. Por outro lado, quando a crise é passageira, ela deve ser explicada pelos factores que a provocam. Mas quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica todo o resto". (SANTOS, 2020, p. 5)

Imersos nessa crise que não é recente, agora temos como inimigo comum um vírus, e, para combatê-lo, temos de nos distanciar uns dos outros, dos nossos espaços de referência e das atividades de rotina. Em meio a esse caos instalado, somos convocados a desenvolver uma reorganização da vida, e, como parte da vida, uma reorganização das atividades de ensino.

Aqui nos propomos a compartilhar a experiência do ciclo de mesas-redondas que foi concebida num movimento dialético entre a necessidade de retomar as atividades de ensino na modalidade remota e a discordância em ofertar disciplinas obrigatórias nesse mesmo formato para a formação do psicólogo. Tomaremos alguns fundamentos da psicologia histórico-cultural para resgatar a importância da mediação pedagógica nos processos de aprendizagem, para, em seguida, compartilhar a experiência, aludindo sobre o processo e alguns resultados que já se evidenciam.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO REMOTA

A discussão sobre o que foi desenvolvido na experiência irá dialogar com o aporte da psicologia histórico-cultural, que foi engendrada na União Soviética no início do século XX e tem como principais fundadores Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934), Aléxis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977). Essa teoria possui um conjunto de princípios que adota as mesmas bases filosóficas do materialismo histórico-dialético e, nessa

perspectiva, assinala que, para tratarmos sobre qualquer fenômeno, faz-se necessário o conhecimento das condições concretas que permitem sua emergência. Somente desvelando essas condições é que também conheceremos sua dinâmica e suas contradições (VIGOTSKI, 1996). Para esse psicólogo soviético, era importante se opor a toda forma de determinismos e defender a adoção da perspectiva histórica e o papel ativo dos homens na criação das suas condições de vida.

Em consonância com esses pressupostos da psicologia histórico-cultural, defendemos os processos educacionais como determinantes na criação das possibilidades de humanização e emancipação humana. Nesse sentido, quando discute as possíveis articulações entre a psicologia histórico-cultural e a Psicologia da Educação, Meira (2007) enaltece a educação como possuindo um papel importante na transformação do homem. Também Maciel e Oliveira (2018, p. 101) corroboram com essa visão: "se a apropriação é a condição para a concretização da humanidade em cada indivíduo, a educação de qualidade como direito de todos os cidadãos coloca-se como questão central". Além de enaltecer o papel da educação, as autoras ainda assinalam que não estão falando de qualquer educação, mas de uma educação de qualidade e como direito de todos.

Leontiev (2004) também se posicionava favoravelmente a essa visão, e, tratando sobre o desenvolvimento do psiquismo, afirmava que, para nos tornarmos humanos, precisávamos nos apropriar das objetivações humanas. Apropriação que não é dada naturalmente e nem de forma passiva, mas que exige a atuação dos homens sobre a realidade. Para ele, o processo de apropriação se materializa nas interações dos homens com a realidade objetiva. Somente agindo sobre a realidade é que os homens se deparam com as contradições, ao mesmo tempo em que forjam as condições para superá-las e para construir sua humanidade. Como já assinalado, a apropriação é processual, movimentos que são, ao mesmo tempo, históricos e

dialéticos. Ressalta-se, portanto, a importância do conhecimento das condições concretas nas quais a vida se materializa. Destarte, também Tuleski (2008) discorre sobre a obra de Vigotski e enaltece sua postura de se contrapor a uma prática de psicologia restrita aos espaços de laboratório.

A inserção de uma discussão sobre a importância da educação para os processos de humanização também nos convida a dialogar com a Pedagogia Histórico-Crítica, que tem Saviani (2011) como um dos seus principais expoentes. O autor resgata a função social da escola como propiciadora de condições para que aconteça a apropriação do que denomina de saber científico ou erudito. A escola se insere, portanto, como espaço formal de educação e lócus privilegiado onde serão desenvolvidas as ações educativas. De acordo com esse mesmo autor, "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2011, p. 13).

Em concordância com o que foi exposto como sendo o cerne da atividade educativa, e ressaltando a importância da intencionalidade nas atividades relacionadas à educação formal, convém assinalar que estamos tratando do conceito de mediação. Notadamente, em Vigotski (1993), encontramos uma definição que confirma o que autores contemporâneos referem como sendo a mediação pedagógica. O teórico afirma que, para se tornar concreta, a mediação requer ações planejadas, articuladoras dos conceitos científicos e dos conhecimentos espontâneos que os alunos já trazem quando se inserem na educação formal. No relacionamento e na influência mútua entre conceitos científicos e espontâneos, vai se concretizando, o processo da formação de conceitos que, de maneira dialética, não excluirá os antagonismos, mas estabelecerá uma relação de complementaridade, promovendo possibilidades

de generalização, abstração e desenvolvimento do intelecto. A mediação como processo aparece ainda nos estudos de Maciel e Oliveira (2018, p. 103), que afirmam: "Vigotski utilizou o conceito de mediação não simplesmente como "ponte", "elo" ou "meio" entre as coisas, mas sim como um processo".

Sforni (2008) compartilha dessa visão e enfatiza a importância do conhecimento quando discute o papel da mediação. A autora diz que os conteúdos escolares funcionam como mediadores culturais. Para a psicologia histórico-cultural, aprendizagem e desenvolvimento acompanham os sujeitos desde seu nascimento, mas, quando estes são expostos à educação formal, precisam ter acesso a mediações que contribuam com processos de humanização enquanto apropriação das objetivações humanas construídas ao longo da história. Conforme assinalam Maciel e Oliveira (2018, p. 103):

> A educação precisa garantir que as novas gerações se apropriem dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, construindo e ampliando sua capacidade de pensamento crítico, portanto o professor possui papel de mediação entre o indivíduo e o conhecimento.

O estudo de Facci (2004) sobre o trabalho do professor indica a mediação pedagógica como processo que articula professor, conhecimento e alunos numa interação que deverá promover a apropriação desses conhecimentos científicos. A autora destaca o papel do professor como mediador que, em consonância com a psicologia histórico-cultural, terá de intervir na Zona de Desenvolvimento Potencial dos alunos. No dizer de Pasqualini (2008, p. 12):

> [...] zona de desenvolvimento potencial (ZDP) é determinada pela discrepância entre, por um lado, o nível atual de desenvolvimento, que se refere aos problemas resolvidos pela criança com autonomia, apoiada nas funções já desenvolvidas (em outras palavras, o que ela já sabia fazer sozinha); e, por

> outro, o nível atingido pela criança com auxílio e colaboração de outra pessoa, apoiada nas funções em processos de maturação.

Embora faça referência, especialmente, ao desenvolvimento infantil, o conceito pode ser generalizado ao preconizar que as estratégias de ensino terão de considerar a realidade na qual os estudantes estão imersos a fim de assegurar a apropriação do conhecimento. Também Barreto *et al* (2019, p. 23) corroboram com essa ideia: "defendemos que somente um ensino pautado na transmissão-apropriação dos conhecimentos científicos é que pode enfrentar as visões deterministas ou mercadológicas tão em voga nos espaços de educação formal". Estudos de Facci e Urt (2017) reforçam essa concepção e enaltecem o papel do professor, que faz a mediação e transmite os conteúdos científicos que podem contribuir para que o aluno compreenda a realidade para além do que se apresenta aparentemente.

Em concomitância com o processo de mediação que persegue a emancipação, temos aqueles que lutam para silenciar o pensamento crítico dentro da universidade e que tentam, por múltiplos caminhos, ofuscar o seu papel na construção de projetos de sociedade diferente do que está posto. No Brasil contemporâneo, avolumam-se as mentiras sobre o que se pratica dentro das universidades: "lugar de balbúrdia", "lugar onde as pessoas andam nuas", "lugar que tem servido para plantação de maconha" e, por último, "lugar onde se ensina sexo sem limites". Mentiras proferidas por quem ocupa postos importantes na gestão central do Ministério da Educação e Cultura (MEC), esfera essa que tem sofrido uma troca constante de líderes. A educação superior tem sido destituída do seu caráter formativo enquanto tentam provar, com mentiras infundadas, que está a serviço da doutrinação.

Seria ingenuidade pensar que esse projeto que combina desmonte e descaso com a universidade pode ser avaliado como um desgoverno. Ao contrário, faz parte de uma proposta bastante articulada, que visa, entre outras coisas, destruir a produção de

conhecimento que possa escancarar a insustentabilidade desse modelo de sociedade excludente. São ações planejadas que almejam implantar um governo totalitário capaz de controlar a vida pública e privada dos seus cidadãos e, por compreender o potencial da educação, começa minando os espaços de disseminação do conhecimento. Uma explícita tentativa de defender a educação deslocada de sua dimensão política, uma educação que supostamente seja neutra e que não defenda interesses partidários.

Considerando esse cenário e reiterando a importância da mediação, a realização da atividade das mesas-redondas remotas foi um movimento de resistência ao desmonte da dimensão crítica que deve perpassar a formação universitária. Para isso, inserimos temáticas diversas, mas que tinham um fio invisível de intencionalidades que perpassava a exposição e discussão de temas pertinentes que, por sua vez, reafirmariam o compromisso de promover ações educativas que pudessem ajudar os alunos a pensar e agir de forma autônoma e crítica na sociedade em que estão inseridos. Esses diálogos se opuseram à conformação e ao ajuste à ordem existente, sendo tentativas de romper com a lógica de dominação que nos vem sendo imposta de múltiplas formas.

Dada a importância dos processos de mediação para que o conhecimento científico possa ser apropriado e a realidade possa ser decifrada num patamar mais profundo do que a superfície revela, trazemos o ensino remoto para o contexto das nossas ações. O que essa modalidade de ensino tem a nos dizer sobre os processos educativos?

Na educação superior, não é de hoje que temos visto grupos internacionais privados comprando e incorporando pequenas IES ao seu domínio como grupos empresariais. E, somando-se a essa ideia de mercantilização da educação, também vem ganhando campo as empresas que vendem suas plataformas de ensino, constituindo-se em

um mercado rentável no setor da educação. Agora, desde o princípio da pandemia, se escancara a venda dos pacotes de tecnologias de informação e comunicação (TICs) que já rondavam as IES com a oferta do ensino a distância e similares. A paralisação das atividades presenciais de ensino colocou essas TICs como redentoras do ano letivo, visto que seriam a alternativa viável para explorar o ensino remotamente em meio à necessidade do distanciamento físico.

O que ora observamos é a explicitação da educação disputada como mercadoria, engendrando processos que colocam em risco a continuidade do que chamamos de universidade inclusiva, que conquistamos a duras lutas e que ainda não tem políticas que a consolidem. Vai ficando cada vez mais distante a concretização da universidade que permite o acesso dos pobres, dos negros, dos indígenas e de todos os excluídos que têm se aproximado do ensino superior. O acesso só foi possível após ser travada uma árdua batalha contra os requisitos que foram postos para o ingresso. No entanto, agora que esses grupos conseguiram ingressar, nem sempre há a garantia de políticas de assistência estudantil que assegurem sua permanência (IMPERATORI, 2017).

O ensino remoto é apenas mais um dos múltiplos desafios que os estudantes pobres estão tendo de enfrentar, ainda mais nesse momento em que a vida de todos nós parece estar segurada apenas por um fio. Falta condições para se manter financeiramente, falta condições de acesso a essa modalidade de ensino, falta espaço para estudos, falta saúde mental e física e falta apoio institucional que seja suficiente para suprir algumas dessas carências. Explicita-se, assim, uma exclusão extremamente perversa. Aqueles que dispõem das condições para o ensino remoto avançam na sua formação, já aqueles que estão privados dessas condições, caso nos seus cursos estejam sendo ofertadas disciplinas obrigatórias, além de se verem excluídos,

se atrasam, desanimam, pensam em desistir e alguns chegam a duvidar se são merecedores de terem ingressado no ensino superior.

Quando vamos tratar das experiências desenvolvidas nos espaços educativos, não podemos nos furtar de um posicionamento frente ao modo como estamos organizados socialmente, inclusive em termos de acesso ou não acesso à educação nessa modalidade. A Psicologia, em diálogo com a Educação, precisa, pois, assumir cada vez mais o compromisso com a disseminação de aprendizagens promotoras de emancipação, inclusão e desenvolvimento humano.

O CICLO DE MESAS-REDONDAS

No momento em que as aulas presenciais foram suspensas, passado o primeiro mês, a gestão central da UFRN começou a manter um diálogo permanente junto aos comitês científicos para investigar e apontar as condições que evidenciariam os indicadores das possibilidades ou impossibilidades de retomada das atividades com segurança. Além dos comitês internos à IES, o governo estadual também foi regulamentando esse retorno por meio de decretos. Assim, dois meses após a suspensão, de maneira muito pouco democrática, uma resolução orientou para que docentes e discentes retomassem as atividades de ensino num Período Letivo Suplementar Excepcional (PLSE).

Os comitês, na esfera do estado e da IES, nãos aconselharam o retorno presencial, uma vez que indicadores ainda apontavam o avanço da pandemia, principalmente no interior do estado. Desse modo, a modalidade remota foi apontada como alternativa possível e logo chegou-nos a orientação para experimentá-lo em um período letivo - orientação essa que provocou desconforto, uma vez que não

foram efetivamente consideradas as condições concretas de que um grupo considerável de professores e alunos dispunha ou não para levar adiante aquela proposta; e estranhamento, que se deu porque teríamos de executar uma proposta que não havíamos concebido e que excluiria muitos alunos das possibilidades de participação.

O colegiado do Curso de Psicologia do Campus Central se fez resistente. Fazendo uso das possibilidades de flexibilização que o PLSE dava margem, deliberou que, em vez de oferecer componentes curriculares obrigatórios, promoveria outras atividades que pudessem estabelecer um diálogo entre conteúdos acadêmicos, o contexto da pandemia e as condições concretas dos alunos. Tais atividades seriam registradas e certificadas como complementares, visto que, para concluir o Curso de Psicologia, o aluno precisa comprovar 200 horas em componentes desse tipo. Após essa deliberação, concomitante às elaborações do que seria proposto, fizemos associações com outros setores da Universidade, notadamente com o Centro de Educação e o Curso de Psicologia da FACISA/UFRN. Mediante articulações com um grupo considerável de docentes e com outros profissionais, conseguimos registrar o Ciclo de Mesas-redondas como uma atividade de extensão que se materializou em 19 temáticas abordadas num espaço de 45 dias. Abaixo, a Tabela 1 apresenta as datas e os temas tratados.

Tabela 1 - Datas, temas e número de participantes das mesas-redondas

Data	Tema	Participantes
15/06	Pensando a resiliência em tempos de pandemia da COVID-19	120
17/06	Alterações ou desordens relacionadas ao sono em tempos de pandemia	157
22/06	Psicologia e Democracia em tempos de pandemia	117
24/06	Impactos do trabalho remoto e os vínculos domésticos	104
26/06	Enfrentamento ao racismo: uma questão para a psicologia	114

29/06	Suicídio em tempos de pandemia	201
01 /07	Ansiedade em tempos de pandemia	189
06/07	Ciência, verdade e pandemia: e a psicologia com isso?	136
08/07	Saúde do trabalhador em tempos de pandemia	167
13/07	Crise, pandemia e Psicologia	126
15/07	Isolamento Social, Política e Saúde Mental em tempos de pandemia	153
20/07	Feminismos e resistências em tempos de pandemia	133
21/07	A psicoterapia e avaliação em tempos remotos	121
22/07	Saúde Mental em tempos de pandemia	156
23/07	Racismo, Psicologia Transpessoal e necropolítica além da pandemia	110
24/07	Relações Pessoa-Ambiente e pandemia: espacializando desigualdades	105
27/07	Educação remota em tempos de pandemia	116
28/07	Mídias, infâncias e escola: reflexões para além da pandemia	122
29/07	Luto em Tempos de Pandemia	179

Tabela construída pelos autores

O Ciclo de Mesas-redondas remotas, proposto para ser transmitido em tempo real via videoconferência, foi registrado como atividade de extensão e divulgado previamente junto aos fóruns dos alunos, por meio das redes sociais e da agência de comunicação da universidade. Dessa forma, atingimos um público total de 711 pessoas, embora o somatório dos participantes ultrapasse esse número, visto que muitos participantes estiveram em várias mesas e só foram contados uma vez. Esses estudantes, professores e profissionais das comunidades interna e externa à Universidade poderiam fazer adesão ao evento mediante inscrição na plataforma do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e participar de todas as mesas que fossem de seu interesse.

A experiência almejava proporcionar espaços de diálogos entre a Psicologia e a Educação, bem como com outras áreas do saber. Ambicionava, ainda, dispor de um espaço de interação online com os participantes, a fim de ampliar os caminhos de aprendizado, formação e reflexão e proporcionar à comunidade interna e externa à UFRN um ambiente de trocas de saberes e experiências a partir dos temas tratados e em meio à pandemia. De fato, esse tipo de atividade possibilitou a participação de pessoas de outras localidades do estado do Rio Grande do Norte e de outras cidades do território nacional (Niterói/RJ, São Paulo/SP, Porto Alegre/RS, Brasília/DF) e internacional (Sheffield/UK e Santiago/Chile).

Foi utilizada a plataforma Conferência Web, que é operacionalizada pela Rede Nacional de Estudos e Pesquisa (RNP) e vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC). Durante o evento, a plataforma prestou suporte ativo, disponibilizando uma estagiária para acompanhar todas as transmissões a partir da 9ª mesa-redonda. Outro ponto que pode ser destacado como formativo, proporcionado por essa atividade mediada pelas tecnologias, foi a formação de uma equipe de estudantes, que se engajaram voluntariamente no projeto e formaram uma equipe de trabalho para operacionalizar o que fora idealizado. A fim de monitorar possíveis dificuldades dos participantes em acessar ou assistir integralmente aos eventos, foram criados formulários de avaliação, com a ferramenta *Google Forms*, os quais eram enviados para o *email* dos participantes ao final de cada uma das mesas-redondas.

É possível afirmar que, ao final do projeto, foram criadas condições para formar e desenvolver uma equipe de trabalho voltada para uma atividade essencialmente remota e online; além disso, foi proporcionado aos estudantes voluntários envolvidos a experiência prática da participação em equipe de trabalho e suas divisões de tarefas, bem como possibilitado a esses estudantes práticas formativas

e aprendizados acerca dos processos psicossociológicos em contexto de trabalho remoto, notadamente, sobre trabalho em equipe.

Mesmo que as pesquisas relacionadas ao ensino remoto nesse contexto de excepcionalidade, como o de pandemia, sejam ainda escassas, essa experiência já nos apontou dados que merecem consideração. Por um lado, promovemos a discussão de temáticas diversificadas, que, todas dialogando com os problemas que a pandemia fez emergir, causaram identificação no público e os motivaram a participar das demais mesas-redondas. Por outro lado, contraditoriamente, a despeito de parecer uma proposta com potencial para envolver a participação massiva dos alunos, alguns relataram o quão difícil foi conseguir participar. Em decorrência das múltiplas solicitações virtuais, alguns tiveram de escolher o que assistir, visto que não suportavam o cansaço que a tela do computador parece imprimir.

Outro aspecto que a condução dessa atividade nos remete a discutir é sobre a educação remota e o papel da universidade. São múltiplas as preocupações, sobretudo com relação ao que está envolvido no bojo da paralisação das atividades de ensino. Muitos projetos e sonhos foram interrompidos, e muitos planos, adiados. Entretanto, num movimento dialético, alguns percursos foram construídos como alternativa em relação à retomada dos processos de ensino e tem muito conhecimento sendo produzido. Resta-nos indagar: a paralisação deflagrada em março de 2020 estaria nos encaminhando para perdas irreversíveis? Se vários movimentos que levaram à produção de conhecimento continuaram e continuam a acontecer, por que falamos em paralisação? Qual tem sido o lugar da universidade no enfrentamento da pandemia?

O diálogo estabelecido entre a Psicologia e a Educação também nos aguçou a percepção sobre o quanto funcionamos a partir de uma lógica ligada à produtividade, à busca de resultados e ao alcance de metas. Agora, já é possível fazermos a observação de que, mesmo em

momentos que fogem à normalidade, como esse que estamos vivendo, ainda continuam nos avaliando e nos cobrando um desempenho pautado nessa lógica. Para ilustrar essa afirmativa, basta observar que, logo após a suspensão das aulas presenciais, ainda na primeira semana, já começaram as preocupações das universidades sobre o que seria feito para salvar o ano letivo.

Embora possa parecer uma real preocupação com os processos de aprendizagem, devemos questionar: a quem interessa essa apreensão e o que ela pode estar revelando? A excepcionalidade do momento continua nos apresentando desafios de outra ordem. Precisávamos e precisamos preservar a vida, mas a lógica da busca de resultados já se antecipava para evitar a perda do ano letivo. E, com esse propósito, o Conselho Nacional de Educação (CNE), desde o mês de março, vem emitindo portarias sobre a reorganização do calendário escolar. Ainda em março, já apareceu a orientação para que, nesses tempos de pandemia, o ensino online se constituísse uma modalidade viável para que os alunos, em geral, não sofressem prejuízos em relação à escolaridade. Outros marcos legais regulamentaram acerca desse assunto, como o parecer nº 5/2020 (BRASIL, 2020), que sinalizou que as atividades pedagógicas não presenciais poderiam ser utilizadas no cômputo da carga horária mínima.

Sobre a atividade ora aqui relatada, destacamos que o ensino remoto foi a modalidade possível, mas não acessível para todos. A mediação tecnológica, sem dúvida alguma, tem conquistado espaços importantes como ferramenta de ensino, mas não podemos deixar de elencar algumas preocupações que a experiência nos fez perceber. Durante o processo, alguns alunos deixaram de participar de algumas mesas ou não participaram durante o tempo previsto porque não conseguiram manter-se conectados. Também alguns expositores tiveram limitações na discussão das temáticas devido à instabilidade em suas conexões e, por isso, se desconectavam

momentaneamente da sala virtual ou a qualidade do áudio não permitia uma boa comunicação. Segundo relatos registrados nos formulários de avaliação aplicados após cada mesa-redonda, duas horas de transmissão ao vivo consumiam cerca 2GB do seu pacote de dados e, frequentemente, houve o pedido para que o evento fosse concluído em menos tempo. Alguns participantes ainda relataram que essa experiência foi a oportunidade de saírem da ociosidade acadêmica.

A experiência das mesas permitiu, ainda, acompanhar a angústia de muitos professores em relação a esse novo jeito de fazer educação, para o qual não fomos consultados nem preparados, mas que se impõe e nos cobra resultados. Impõe-se a familiarização com as tecnologias, sem considerar as condições e os conhecimentos.

Os problemas observados não podem aparecer desvinculados das tomadas de decisões para o ensino nessa modalidade. A opção pelo ensino remoto precisa considerar o caráter público, inclusivo e democrático da universidade. Nesse sentido, questiona-se: que condições concretas foram oferecidas para esse tipo de ensino? Como foram tratados os que não tiveram acesso a essa tecnologia?

Por parte da IES, a fim de viabilizar a participação de todos os alunos nas atividades remotas, foi oferecido, aos comprovadamente prioritários, um auxílio de inclusão digital, que deveria subsidiar a contratação de pacote de dados de internet. Entretanto, os levantamentos feitos na época da implantação do PLSE revelaram que garantir tal acesso não seria suficiente. Muitos alunos registraram não ter equipamento para acessar, alguns residiam em áreas em que não chegava o sinal de internet, outros dividiam a moradia com várias pessoas, não tendo condições para se concentrar num espaço reservado e participar ativamente da atividade proposta. Além disso, foi identificada a falta de acessibilidade para as pessoas com deficiência.

E não se trata apenas dos determinantes associados a ter ou não ter acesso. Além da dimensão relacionada às condições concretas, para funcionar como atividades de ensino, tínhamos de garantir a adequada mediação pedagógica, visto que a aprendizagem deveria ser assegurada aos envolvidos. E, nesse sentido, o ensino remoto demonstrou limitações. Não proporcionamos a todos os estudantes as mesmas garantias de acesso e de permanência. Constatamos que a plataforma utilizada apresentava instabilidades em alguns momentos e também não permitia que os usuários visualizassem as mensagens enviadas pelos demais, dificultando, segundo eles, o processo de aprendizagem. Se defendemos que a educação é um direito de todos, não podemos pactuar com as modalidades que já promovem exclusão desde o ponto de partida.

O Ciclo de Mesas-redondas se afirmou, portanto, como movimento de resistência, pois permitia aos alunos participar do que era possível, sem representar atrasos na sua formação. Caso tivéssemos cedido às pressões para ofertarmos componentes obrigatórios, certamente muitos alunos teriam sido excluídos da possibilidade de acompanhar.

Ao nos comprometermos com a defesa de uma formação inclusiva em Psicologia, temos clareza da necessidade de promovermos rupturas com aquelas práticas que, historicamente, se posicionavam alinhadas aos interesses de uma elite. No contexto da pandemia, permanecer ao lado dos mais fracos é assumir um compromisso ético e político em defesa da vida. Defender o ensino remoto, num contexto já bastante desafiador, como o que estamos vivendo, é também advogar que o ensino superior não é para todos. Ademais, a exclusão e o acirramento das desigualdades que observamos neste momento não podem ser justificados pelo contexto da pandemia, mas fazem parte de um projeto que há muito vinha sendo engendrado e que apenas se aproveitou dessa turbulência para começar a ser posto em ação.

Os interesses e propósitos defendidos por trás dessa modalidade de ensino ensejam vigilância constante. A educação pública tem se tornado uma arena de disputa de alguns conglomerados empresariais de educação a distância. Agora, muitos desses grupos têm apresentado soluções rápidas, colocando-se como alternativa viável e buscando as brechas para abocanhar, com avidez, fatias de um mercado promissor; eles vendem suas plataformas digitais e negociam a educação como mercadoria a ser repartida entre os mais "espertos". Para Costa (2012), o Estado, ao invés de atuar com investimentos que assegurem educação de qualidade para todos, defende a acumulação do capital e incentiva as iniciativas privadas. Ademais, compromete os processos de ensino, uma vez que, em função de quem financia, os resultados esperados assumem conotações diferenciadas. A preocupação em preparar para o mercado se sobrepõe aos processos de humanização, e, assim, prevalecem os interesses de quem financia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento dessa atividade formativa na modalidade remota permitiu debruçarmos sobre os pontos de aproximação e distanciamento entre ensino remoto e mediação pedagógica. A partir do referencial teórico da psicologia histórico-cultural, evidencia-se que as atividades de ensino só promoverão desenvolvimento se houver mediação adequada. Portanto, a aprendizagem decorre de um processo que requer organização e intencionalidade.

A mediação consiste em oferecer as condições para que o aluno aprenda, e, como processo, requer interação, articulação permanente entre afeto e cognição, parceria, confiança, estreitamento de vínculos, compreensão do contexto no qual os alunos estão inseridos, entre outros. Conjugando processualidade e intencionalidade, necessárias

para a mediação acontecer, não podemos deixar de reafirmar algumas dificuldades que sobressaíram nessa experiência: fadiga mental, questões ergonômicas inerentes à postura diante de longo período em frente a telas de computadores e/ou smartphones, dificuldade de acesso online, condições adequadas para concentração e participação ativa da atividade, falta de familiaridade com as tecnologias da informação e comunicação, falta de equipamento com configurações necessárias para a participação, entre outras.

Como docentes, no cotidiano das aulas presenciais, tem aparecido com certa frequência a preocupação com relação à falta de atenção de alguns alunos em sala de aula. O ensino remoto, sem dúvida, enseja maiores estudos que possam articular as mediações desenvolvidas e a capacidade de envolver o aluno do ensino superior. Talvez seja uma modalidade possível para uma parcela bem pequena da sociedade brasileira, mas uma grande parcela fica à margem desse processo. Considerando esse panorama, cabe-nos suscitar alguns questionamentos que talvez ampliem, ainda mais, nossas inquietações sobre o que seria o papel da universidade nesse contexto. A desigualdade social que já existia há séculos, e que agora, na época da pandemia, ficou ainda mais escancarada, expõe a miséria de milhares de famílias em situação de extrema pobreza. Essa concretude já nos obriga a pensar em que condições vem acontecendo a substituição do ensino presencial pelo ensino remoto.

Nesse momento, o conhecimento mais necessário está ligado à sobrevivência. Precisamos evitar a contaminação pelo vírus, criar condições para manter hábitos de higiene, disseminar informações para lidar com os sintomas que a COVID-19 produz, desenvolver condições emocionais para lidar com o medo, a ansiedade e as perdas. São saberes mais imediatos e garantidores da nossa vida. Como a universidade poderia se fazer parceira e instrumentalizar alunos e professores para responder a esses problemas? Essa experiência das

mesas-redondas abriu possibilidades de interlocução com temáticas que podem ampliar os interesses de discentes e docentes na construção de conhecimentos que coloquem a psicologia e a educação a serviço da vida e dos diálogos promotores de emancipação humana.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Maria da Apresentação; FACCI, Marilda Gomes Dias; NÓBREGA, Maria Luísa Lima; FERNANDES, Sara Ruth Ferreira. (2019) Formação em Psicologia no Rio Grande do Norte: o campo da escola e o acolhimento às diferenças. *In*. BARRETO, Maria da Apresentação; FACCI, Marilda Gomes Dias (Orgs) *Formação em psicologia: temas (im)pertinentes.* Curitiba: CRV, p. 17-32.

BRASIL/CNE. *Parecer nº5, 28 de abril de 2020.* Dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=downl oad&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 de agosto de 2020.

COSTA, Fábio Luciano Oliveira (2012). A mercantilização da educação no Brasil sob a lógica da especulação financeira. *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v.1, n.7, p. 1-17. Disponível em http://seer.ufrgs.br/fineduca. Acesso em: 26 ago. 2020.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias Facci; URT, Sônia da Cunha (Orgs.). *Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor.* Teresina: EDUFPI, 2017.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. Serv. Soc. Soc., São Paulo , n. 129, p. 285-303, Aug. 2017 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282017000200285&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 17 Setembro 2020. http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.109.

LEONTIEV, Alexander. *O desenvolvimento do psiquismo*. (2 edição), São Paulo: Centauro, 2004.

MACIEL, Talita Santana; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. As contribuições dos estudos de Vygotski à educação: notas sobre um pensamento revolucionário. *Revista Educação e Emancipação,* São Luís, v. 11, n. 2, maio/ago., 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v11n2, p. 83-107.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gomes Dias (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 27-62.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Desenvolvimento infantil e ensino: a análise histórico-cultural de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED - CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO*, 31, Caxambu. Anais ANPED, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Ed. Almedina, 2020.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.* 11ª. ed. Campinas: Cortez – Autores Associados, 2011.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Fialho; MANZONI, Rosa Maria. (Orgs.). *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional.* BauruUNESP/FC/SP: Cultura Acadêmica, 2008. p-

TANAMACHI, Elenita de Rício; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. *In* MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Orgs.). *Psicologia escolar: práticas críticas,* Casa do psicólogo, 2003, p.11-62.

TULESKI, Silvana Calvo. *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: Eduem, 2008.

VIÉGAS, Lygia de Sousa ; GOLDSTEIN, Thaís Seltzer. Escola sem partido, sem juízo e sem bom senso: judicializando e medicalizando a educação. *Fênix – Revista de história e estudos culturais.* Vol.14 Ano XIV nº 1 ISSN: 1807-6971, 2017. Disponível em: www.revistafenix.pro.br. Acesso em: 27 de agosto de 2020. p. 1-20.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica.* São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Capítulo 3

ATUAÇÃO DE PSICÓLOGAS ESCOLARES EM CONTEXTO DE PANDEMIA: ANÁLISE DE PRÁTICAS PROFISSIONAIS

Regina Lucia Sucupira Pedroza
UnB, 57pedroza@gmail.com

Camila Moura Fé Maia
SEEDF, cmfmaia@gmail.com

A pandemia do novo coronavírus (SARS-Cov-2) surpreendeu o mundo. A crise sanitária teve impactos significativos na vida da população, afetando não só os sistemas de saúde, mas a economia, a política e também a educação. Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), devido às medidas de prevenção à COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus, escolas foram fechadas em 190 países, chegando a afetar 1,57 bilhão de estudantes, cerca de 90% de todos os alunos do mundo (UNESCO, 2020).

Toda a comunidade escolar foi afetada nesse processo. Estudantes, familiares, professores e demais profissionais da educação tiveram suas rotinas alteradas de um dia para outro, gerando impactos significativos nessa população, em sua saúde física e emocional. Essa situação explicitou como os sistemas de ensino, além de sua função educativa, desempenham um papel fundamental no que se refere ao apoio à saúde e ao bem-estar dos estudantes e de toda a comunidade escolar (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2020).

Essa realidade ainda sobressaltou a importância de áreas tradicionalmente ligadas ao cuidado com a saúde mental, como é o caso da psicologia. No que tange à interface com a educação, as psicólogas e os psicólogos escolares passaram a ser demandadas de diferentes formas, sendo necessárias a essas e esses profissionais também a adaptação ao novo cenário. Essa adaptação, entretanto, não se dá de forma tranquila e passiva, ocorrendo, ao contrário, diversos tensionamentos, angústias, desafios e criação de possibilidades de atuação.

A PANDEMIA DE COVID-19 E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

A divulgação dos primeiros casos de coronavírus ainda em dezembro de 2019 anunciaram o que logo em seguida foi decretado como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, em 30 de janeiro (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020). Devido à facilidade de transmissão e contágio, bem como pela letalidade, a pandemia de COVID-19 logo atingiu a população mundial, com diferentes impactos na vida das pessoas, a depender das políticas governamentais adotadas na prevenção e no cuidado com as pessoas infectadas.

No Brasil, o Ministério da Saúde (MS) declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional em 03 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020a), enquanto que no Distrito Federal, a decretação de emergência se deu ao final do mês com o Decreto nº 40.475 de 28 de fevereiro de 2020 (DF, 2020a). O Governo do Distrito Federal foi o primeiro no país a tomar medidas que diminuíssem a circulação de pessoas, decretando em 12 de março, entre outras medidas que visavam o distanciamento social, a suspensão das aulas presenciais (DF, 2020b).

O que foi inicialmente uma suspensão de 5 dias, sofreu prorrogação e acarretou em diversas discussões sobre as possibilidades de ensino nesse novo contexto. As escolas e universidades, tanto públicas quantos privadas, interromperam suas atividades, seguindo as orientações sanitárias de prevenção do contágio do novo coronavírus.

As instituições de ensino particulares rapidamente adotaram o regime de educação remota, principalmente após pareceres do Conselho de Educação do Distrito Federal (DF, 2020c) e do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020b) que entendiam que devido

à excepcionalidade do momento, seria possível promover atividades educativas à distância, por meio das mais diversas tecnologias, em especial as digitais.

A rede pública de ensino, tanto no nível básico quanto superior, manteve a suspensão das atividades educativas por um período mais prolongado, em que houve um intenso debate sobre os impactos da suspensão das atividades presenciais, bem como das possibilidades e consequências de se adotar um modelo de educação remoto. Esse debate envolveu, em especial, as condições de acessibilidade dos estudantes da rede pública, além dos prejuízos de uma adaptação feita às pressas das salas de aula para as plataformas digitais.

O fechamento das escolas implica em outras questões que fogem ao aspecto estritamente pedagógico. Pois entendemos que a escola, na nossa sociedade, representa um espaço que cumpre um papel social principalmente para a população mais pobre. A falta de acesso à merenda fornecida na escola, que muitas vezes é a única alimentação para muitos estudantes, é um exemplo da complexidade envolvida na tomada de decisões que afetam a rotina escolar.

Além desse fator, a escola pode ser ainda um espaço de proteção frente a situações de violações de direitos, como a violência física e sexual, às quais muitos desses estudantes ficam mais suscetíveis em momentos como esse. A recessão econômica ampliada pela crise sanitária ainda pode implicar que crianças e adolescentes fora da escola sejam submetidos ao trabalho infantil e à exploração sexual (principalmente de meninas), apontando, portanto, para os diversos fatores envolvidos ao se pensar a educação em meio à pandemia.

Além disso, as restrições de contato físico, principal motivo para o fechamento das escolas, podem ter impactos psicológicos significativos na população (BROOKS at al, 2020; GARRIDO; RODRIGUES, 2020; ONU, 2020). Esses autores indicam o aumento

de sofrimento psíquico, em especial de quadros de ansiedade e de transtorno de estresse pós-traumático. Esses impactos, que podem se prolongar inclusive após os períodos mais críticos de isolamento social, requerem medidas de atenção e fortalecimento de ações de saúde mental.

Frente a esse cenário, a psicologia tem sido convocada a dar respostas uma vez que é compreendida como ciência e profissão que pode contribuir para o enfrentamento das consequências emocionais da crise do novo coronavírus. No que tange aos espaços educativos, as psicólogas e os psicólogos escolares têm sido chamados a oferecer suporte emocional a professores, estudantes e demais atores da comunidade escolar. Esse pedido ocorreu não apenas na implantação e andamento do ensino emergencial remoto, mas também durante o momento de suspensão das atividades letivas, quando não se sabia como ficaria o funcionamento das escolas.

Essa solicitação encontra as e os profissionais em um momento de pandemia, onde as incertezas e inseguranças vão além do próprio funcionamento escolar. O ineditismo da situação nos mobiliza não apenas enquanto profissionais, mas como sujeitos que temem a doença e a morte. Os desafios que surgem nesse contexto fogem ao controle e ao planejamento de atuação enquanto psicólogas e psicólogos escolares. Ou seja, nos coloca a todos frente ao inesperado.

Entendemos que nessa situação, é importante defender alguns princípios que podem orientar nossas ações. Nas instituições de ensino, fazemos parte de um coletivo de profissionais de diferentes áreas, e que, portanto, não atuamos sozinhos. Isso envolve que não nos cabe trazer respostas prontas, em um entendimento que a psicóloga ou o psicólogo pode solucionar os desafios postos. Ao contrário, podemos e devemos construir colaborativamente as possibilidades de atuação.

Historicamente, a psicologia na escola atuou muitas vezes em uma perspectiva de prevenção e tratamento dos aspectos emocionais que afetassem os processos de aprendizagem. Essa perspectiva foi amplamente criticada por ter um caráter individualizante dos processos educativos, ignorando fatores econômicos, políticos e sociais que perpassam o processo de ensino e aprendizagem (MAIA, 2017).

A atuação da psicóloga e do psicólogo escolar, em uma perspectiva crítica, na qual acreditamos, busca a construção, de forma colaborativa junto aos diferentes atores escolares, visando uma educação de qualidade e uma escola mais democrática. Nesse sentido, é fundamental assegurar a todos, incluindo as psicólogas e os psicólogos escolares, um trabalho que permita uma atenção ao bem-estar das pessoas, compreendendo que o fenômeno educativo não se dá dissociado das pessoas que o compõem. Pessoas essas que expressam em suas práticas e em suas relações interpessoais, suas histórias de vida, concepções de mundo e de educação, suas emoções, dores e alegrias. Assim, a psicologia escolar pode ter função importante de criação de espaços de escuta e troca, entre a comunidade escolar, com um intuito de ampliar a conscientização dos processos e relações que se dão no fazer educativo.

Diante de tantas discussões sobre o desconhecido vírus e as possíveis ações das psicólogas e dos psicólogos escolares, percebemos uma demanda por um espaço de fala e escuta sobre o que fazer em uma situação de isolamento físico. Entendemos ser necessário uma aproximação afetiva de acolhimento a esses profissionais. Frente a essa realidade, apresentamos neste capítulo uma experiência de um grupo online de análise das práticas profissionais organizado pelas autoras. Este grupo teve como objetivo proporcionar um espaço de escuta e de reflexões para psicólogas e psicólogos escolares que atuam na rede de ensino do Distrito Federal (DF).

Essa proposta de acolhimento no grupo se propôs a ajudar as psicólogas e os psicólogos a encontrar possibilidades criativas de modo que possam lidar com essa situação, diminuindo possíveis angústias geradas pelas novas demandas no trabalho. Essa ação ganha relevância uma vez que essas e esses profissionais não foram, nem puderam ser, preparados para esse momento que tanto os mobiliza emocionalmente.

GRUPO DE ANÁLISE DAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS

Os grupos de análise das práticas profissionais são um dispositivo que reúne profissionais de uma mesma categoria com um coordenador que conduz a reflexão do grupo (PEDROZA, 2010). Cada participante apresenta um relato sobre um momento de sua prática que seja angustiante, ao qual o grupo vai reagir. Cabe ao coordenador criar um ambiente acolhedor, sem julgamentos de valor e críticas, assegurando-se que a palavra circule e que todos tenham a possibilidade de fala.

Esse dispositivo tem inspiração nos grupos criados por Michael Balint, um médico e psicanalista húngaro que viveu grande parte da sua vida na Inglaterra, devido a perseguições da Segunda Guerra Mundial. Foi na Clínica Tavistock, que desenvolveu grupos de supervisão e discussão das práticas profissionais de médicos generalistas (MAIA, 2017).

Os grupos Balint, como ficaram posteriormente conhecidos, eram organizados a partir da criação de um espaço de confiança, no qual os médicos pudessem falar livremente sobre suas experiências com os pacientes e como eles compreendiam as

relações estabelecidas entre eles. Essa técnica surgiu a partir da compreensão de Balint (1988) de que a personalidade do médico é o primeiro remédio administrado ao paciente. Nesse sentido, o profissional deveria tomar consciência de suas práticas, suas reações automáticas, suas convicções científicas de maneira a utilizar a "droga-médico" da melhor forma possível.

Essa conscientização era possível uma vez que os participantes se sentiam seguros para expor suas limitações, seu erros e omissões, os quais eram discutidos no coletivo. A oportunidade de se expor acontece quando o participante sente que o grupo compreende tais faltas e mais ainda quando percebe que não é o único a cometê-las. A aceitação das falhas, permite também que o profissional possa rever as formas de relacionar-se, abrindo espaços para mudanças de postura frente aos problemas enfrentados (BALINT, 1988).

O propósito inicial dos grupos Balint era a mudança nas formas de o profissional lidar com o outro (BRANDT, 2009). Isso, entretanto, não se dava desassociado de uma mudança pessoal. Balint (1988) compreendia que acontecia, mesmo que de forma limitada, uma mudança considerável na personalidade dos participantes. Essa seria, portanto, uma das especificidades e qualidades dos grupos Balint, isto é, "a articulação entre as dimensões profissionais e pessoais, aí compreendidas a realidade do mundo do trabalho e a subjetividade do trabalhador" (ALMEIDA; AGUIAR, 2017, p. 94).

Esse dispositivo inspirou a criação de diferentes grupos de análise das práticas profissionais nos mais diversos contextos, como com professores, psicólogos, conselheiros tutelares, cuidadores de pessoas com deficiência e enfermeiros (ALMEIDA; AGUIAR, 2017; GUIMARÃES, 2020; MAIA, 2017; MALAQUIAS, 2017; PEDROZA, 2010; SALVAGNI, 2014, SPAGNOL et al, 2019). A experiência desses grupos se mostrou ser uma possibilidade de formação continuada que leva em consideração a natureza relacional e interativa de

diversas profissões. Para além de uma formação técnica, o grupo permite o acolhimento das angústias dos profissionais envolvidos, não dissociando o sujeito profissional, que comparece como um todo nos seus processos de saber-fazer.

É nesse sentido que realizamos um grupo de escuta e análise das práticas profissionais inspirado no método Balint para psicólogas e psicólogos escolares. A pandemia do novo coronavírus, o distanciamento social, o fechamento das escolas e o ensino remoto emergencial trouxeram angústias e desafios à atuação desses profissionais. Essas angústias vão além dos aspectos técnicos envolvidos com uma nova forma de atuação, agora no âmbito virtual, que mobilizam aspectos afetivos frente às incertezas, medos e lutos vivenciados nesse momento.

A iniciativa da criação do grupo foi divulgada em diferentes redes sociais, buscando alcançar psicólogas e psicólogos escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. A participação foi voluntária, por meio de inscrição prévia. Foram contatados os primeiros inscritos, buscando formar um grupo de até 15 profissionais, de modo a garantir espaço de fala para todos.

Devido à excepcionalidade do momento, o grupo aconteceu de forma virtual, em uma plataforma de videoconferência. Essa forma de organização do grupo trouxe especificidades para a dinâmica do encontro, tanto para os participantes como para a coordenadora.

GRUPO DE ESCUTA E ANÁLISE DAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS DE PSICÓLOGAS ESCOLARES

O grupo foi constituído por psicólogas escolares que atuam na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e coordenado e

observado pelas autoras. Foram realizados 12 encontros com duração de 1 hora e meia. O convite para participação era feito para todas por e-mail, sem a obrigatoriedade de cada uma estar presente em todos os encontros. A participação média foi de sete psicólogas, sendo o número de inscritas de 18.

A coordenadora, como ressaltado anteriormente, organizava as falas, de modo a garantir que a palavra circulasse e que todas se expressassem. Em cada encontro, as participantes eram convidadas a apresentar, de forma sucinta, um relato sobre uma situação que estivesse gerando angústia ou sendo vivenciada como conflitiva em relação à sua atuação profissional. Passava-se, posteriormente, à votação da angústia a ser debatida naquele encontro. Após a votação, a pessoa que tivesse seu relato escolhido fazia uma fala mais aprofundada sobre sua angústia, trazendo elementos que permitiam ao grupo uma melhor compreensão da situação. O grupo era então convidado a reagir a essa fala espontaneamente, fazendo perguntas, tecendo comentários e dando sugestões. No entanto, a coordenadora garantia que todas as participantes se posicionassem frente ao relato escolhido, permitindo que as emoções mobilizadas passassem a ser relatadas a partir da história individual de cada participante. Então, antes de finalizar o encontro, após intenso debate entre o grupo, a pessoa que teve seu relato escolhido apresentava de que maneira as falas dos demais membros a tinham impactado.

A participação da observadora consistia em registrar as falas de todas as participantes. Sua presença era visível, mas o microfone permanecia desligado. Desse jeito, as pessoas tinham conhecimento da sua presença, permitindo que esta não fosse fonte de um estranhamento que prejudicasse a dinâmica do grupo.

Algumas reflexões sobre as falas das psicólogas escolares

Nos primeiros encontros, as principais angústias trazidas se relacionavam a como atuar nesse momento específico, pois não viam condições de um fazer psicológico à distância. Viam-se limitadas em estratégias, tendo que utilizar ferramentas como telefonemas, conversas por aplicativos, plataformas de videochamadas ao invés da escuta e do olho no olho presencial, da circulação, observação e intervenções nos diferentes espaços da escola. Tudo isso gerava insegurança e medo.

O sentimento de impotência também foi manifestado diversas vezes. Além da sensação de não saber o que fazer, questões políticas, econômicas e sociais que constituem as macroestruturas governamentais e afetam o fazer pedagógico e a vida das famílias foram debatidas pelo grupo. A forma de implementação do ensino remoto emergencial, sem a garantia das condições de acesso a todos os estudantes foi um dos elementos apontados. Sem acesso à internet, muitos estudantes não puderam usufruir das atividades organizadas em plataforma digital e receberam atividades impressas. Outros, sem internet e sem ter como buscar as atividades na escola, ficaram alijados das propostas educativas implementadas nesse momento de pandemia.

A exclusão dos estudantes, em especial os mais pobres, foi um dos elementos apontados como existindo antes mesmo da implementação do ensino remoto, mas que foram ressaltados nesse momento de pandemia. Esse fato não foi, entretanto, levado em consideração pela SEEDF na adoção dessa medida. A fala das profissionais era que essa foi uma política que não contou com a discussão e participação efetiva de toda a comunidade escolar, sendo desde sempre excludente. Não se sentirem escutadas, tendo que executar uma política pública com

a qual tinham discordâncias, mobilizou muito as psicólogas escolares. Os relatos eram de que se sentiam atadas, impedidas de agir, ou de que suas ações não fariam sentido nesse contexto tão difícil para profissionais da educação, estudantes e suas famílias.

Além disso, essa situação acarretou enorme sobrecarga aos profissionais da educação. A adaptação ao ensino remoto, com necessidade de aprendizagem rápida de utilização de plataformas digitais e constantes reuniões de discussão e alinhamento das ações têm tido como consequência aumento das horas trabalhadas, inúmeros relatos de cansaço e o adoecimento de vários profissionais envolvidos. Uma fala que ilustra esse sentimento foi recorrente em vários encontros: "*Estou me sentindo cansada, exausta, parece que quanto mais eu fiz, mais eu faço, parece que não fiz nada*".

Diante desse cenário, as psicólogas escolares têm recebido solicitações de apoio, que excedem não apenas em quantidade, mas também ao horário de trabalho. Muitas contaram sobre ligações e mensagens de aplicativo recebidas tarde da noite ou no final de semana. As angústias das participantes frente a isso apareceram como dificuldade de colocar limites nos outros e em si mesmas. A sensação era a de ter que dar conta de tudo o que era demandado, perpassada por um sentimento de auto cobrança.

O acolhimento das emoções e sentimentos relatados no grupo, assim como as trocas que foram possíveis entre as participantes e com mediação da coordenadora, suscitaram reflexões importantes sobre essas angústias vivenciadas. Foi possível discutir, por exemplo, como a psicologia, em sua relação com a educação, ainda é marcada muitas vezes pelo ideário de consultoria, isto é, da psicóloga como aquela que dará as respostas aos problemas da escola.

Essa relação assimétrica entre psicologia e educação é histórica, e se traduz em angústias das psicólogas e em frustrações nas relações

com os demais profissionais da escola. Relaciona-se assim com a auto cobrança sentida em uma expectativa de profissional ideal, que poderia dar conta da complexidade das problemáticas escolares. O fenômeno educativo envolve aspectos pedagógicos, econômicos, políticos e culturais, sociais e individuais, que ultrapassam a possibilidade de compreensão e resolução por parte de uma única especialidade.

O grupo ainda discutiu a importância de humanizar as ações dos profissionais da educação, incluindo as próprias psicólogas. "*E a gente também é ser humano, né? Se colocar na mesma posição com todo mundo, que a gente tá construindo junto. Quando a gente tá nessa posição de saber tudo, não consigo conciliar… Mostrar fragilidade, às vezes ajuda*".

Essa expectativa de dar conta de todas as demandas fala de um ideal de profissional-herói, isto é, de sobre-humanos, perfeitos. Esse ideal se contrapõe à realidade vivenciada no cotidiano educativo, composto por seres humanos, e, portanto, pessoas com medos e falhas. Além disso, a ideia de heroísmo mascara a análise sobre as condições materiais que determinam as possibilidades de atuação profissional. Em uma situação de pandemia, que agrava a precarização da educação pública, quem, e em quais condições, consegue dar conta?

Nesse sentido, as participantes sugeriram e debateram como mostrar fragilidade, como poder assumir que não está "dando conta", pode ser uma possibilidade de diminuir a auto cobrança. Torna-se importante o reconhecimento dos próprios limites, tanto pessoais quanto das condições materiais dadas, inclusive para poder colocar limites, de tempo e de cobrança, ao outro com quem interage.

Entendemos que sair desse lugar de suposto saber, de herói ou de profissional que tem todas as respostas, também permite mudanças na relação com os colegas professores. Poder assumir que não sabe a priori o que fazer, ainda mais em um contexto inédito de pandemia

e ensino remoto, abre a possibilidade para o fazer junto, ou seja, de construir colaborativamente, com os demais atores da escola, ações significativas e viáveis para esse momento.

Percebemos que essa ação verdadeiramente colaborativa ainda é algo muitas vezes vivenciada como conflitiva para as psicólogas escolares. Não raro as angústias trazidas eram sobre dificuldades nas relações com professores, com a gestão da escola ou com a própria parceira de equipe psicopedagógica. Alguns relatos nesse sentido foram sobre as diferentes concepções que psicólogas e professores têm sobre a educação. Surge uma sensação de oposição e não de parceria em relação aos professores: "*a gente fala de percepções diferentes de desenvolvimento, mas aí quando a gente vai dialogar com esses professores, parece sempre que a gente tá de lados opostos. Se a gente é pra ser parceiro, por que fica essa sensação?*"

A essas dificuldades de relações interpessoais soma-se uma sensação de não pertencimento ao grupo de trabalho na escola em que atuam. Na SEEDF, os psicólogos trabalhavam, até o ano de 2019, em sistema de itinerância, ou seja, acompanhavam duas ou três escolas. Esse modelo afetava a possibilidade de vinculação com a escola e seu grupo de profissionais. Entretanto, isso parece não ser o único fator que interfere nessa relação, pois apesar da alteração dessa normativa em 2020, possibilitando que a maioria dos profissionais agora atuem em uma só escola, não eliminou o sentimento de estar sozinha. A sensação de oposição ao resto do grupo ainda apareceu nos relatos das psicólogas escolares, como apontado na frase acima.

Compreendemos que é necessária, portanto, a superação dessa relação de assimetria entre psicólogas e professores, uma vez que isso tem dificultado o estabelecimento de relações de respeito e de colaboração. Essa superação passa necessariamente pela conscientização das funções exercidas na escola. A psicóloga, para transformar sua atuação e sua realidade, precisa tomar

consciência de sua própria exclusão, ou seja, como aquela que é relegada pelo sistema a perpetuar exclusões involuntárias com seu poder técnico de discriminações.

Entendemos que o processo de reflexão e tomada de consciência tem sido possível nos encontros do grupo de análise das práticas profissionais. Ao garantir um espaço de fala e escuta sobre as angústias mobilizadas pelo exercício da psicologia escolar, permite-se que as profissionais possam parar e pensar sobre o seu fazer, sem serem julgadas. Essa ação se torna ainda mais importante em um contexto de grandes novidades e adaptações, como é o caso do ensino emergencial remoto em situação de pandemia: "*O grupo tem me ajudado muito. Para ouvir e ser ouvida, e até pensar coisas criativas. Se eu tivesse sozinha, isolada, esses pensamentos talvez não viriam*".

O atropelo na implementação das políticas públicas no atual cenário, com constantes reformulações, mudanças de ações e datas, amplia a sensação da incerteza pelas profissionais de como agir. Ao mesmo tempo, aumenta a sobrecarga de trabalho com a necessidade de refazer planejamentos e tarefas constantemente. Alargam-se, assim, as cobranças e as horas de trabalho, restringindo os momentos de troca e de reflexão, tão importantes para que as psicólogas possam se posicionar enquanto pessoas, não apenas profissionais. Alguns dos relatos abaixo exemplificam esse ponto:

> "Para mim foi uma oportunidade ouvir todas essas falas. Vão contribuir muito na minha formação".
>
> "Eu também me sinto muito agraciada nesse momento por essa partilha. São muitas demandas, mas é nesse momento que a gente começa a se reconectar com o que a gente consegue fazer. A gente oferece tanta escuta, é bom poder ter esse espaço para gente também".
>
> "Esse momento do grupo aqui é um momento de criar fôlego. A gente passa a semana toda com essas demandas, e aqui a gente cria fôlego".

> “Mas talvez se a gente tivesse na rotina presencial, a gente não teria esse tempo para parar e refletir. E acho que a gente está adoecendo justamente pois não estamos conseguindo parar”.

Evidencia-se que além de possibilitar reflexões, saindo de automatismos ou pressões do cotidiano, o grupo mostrou ser um espaço rico de trocas entre as profissionais. A partir do relato das angústias não necessariamente são encontradas soluções, mas, em alguns momentos esse pôde ser também um espaço para construir coletivamente alternativas para os problemas apresentados.

Em um dos encontros, a angústia escolhida foi a de uma psicóloga que, frente a conflitos constantes em sua escola, foi solicitada pelo grupo gestor a mediar uma reunião sobre esse tema, no espaço formativo da coordenação coletiva. Ela contou sobre a dinâmica das reuniões de sua escola, em especial como, tanto em grupos de mensagem por aplicativo, quanto em encontros por videoconferência, ocorriam desentendimentos e até situações de desrespeito. Diante disso, ela apresentava-se mobilizada em como conduzir essa reunião para que fosse um momento de reflexão em que pudesse ocorrer um diálogo respeitoso em que os conflitos pudessem ser acolhidos.

As demais participantes trouxeram sugestões de metodologia de condução de reunião e reflexões que pudessem contribuir com a colega. Falaram sobre a importância de sensibilizar os professores sobre a temática e de como seria um processo de fortalecimento do grupo a construção coletiva de possibilidades de ações. Propuseram que a psicóloga apresentasse previamente ao grupo de professores como seria trabalhada a questão. Além disso, indicaram a divisão em pequenos grupos e outras propostas de como organizar todo o momento de discussão.

Uma reflexão importante nesse dia foi sobre a necessidade de acolher a agressividade ou a violência dos professores e os

significados nelas contidos. A raiva e o conflito são reações humanas possíveis, ainda mais em situações complicadas como a que vivemos. A ideia, portanto, não é silenciar os conflitos, mas entendê-los como possibilidades de desenvolvimento. A partir do diálogo, o grupo pode construir relações de respeito encontrando soluções coletivas para os problemas vivenciados no cotidiano escolar.

No referido caso, a psicóloga trouxe no encontro seguinte que, a partir das sugestões dadas anteriormente, pôde pensar e adaptar a proposta de sua ação formativa na reunião de coordenação. Relatou que os professores puderam falar, naquele momento e também posteriormente, reforçando a importância da intervenção da psicóloga. A avaliação da formação junto à equipe gestora foi também bastante positiva, já estando previstas outras ações decorrentes:

> Na sexta teve uma reunião de avaliação junto à gestão e a devolutiva foi bastante positiva. Já pensamos em diversas outras ações a partir disso. Teve um professor que tem trazido muitas questões, mas que não falou na coletiva, nem nos grupos pequenos nem no grupão. Mas que ligou depois para a vice-diretora agradecendo o encontro e se revendo.

Defendemos assim que a especificidade da formação da psicóloga pode contribuir com o trabalho coletivo, sem ignorar as diferentes demandas e expectativas que compõem a diversidade presente na escola. A psicóloga pode justamente atuar mediando as relações interpessoais, trabalhando na escuta dos significados presentes e proporcionando um espaço de diálogo em que seja possível a construção de um caminho para o coletivo (PEDROZA; MAIA, 2016). Essa atuação pode ser especialmente relevante na integração e na coesão da equipe escolar, fundamentais nesse contexto.

A importância de construir o trabalho coletivamente, a partir da abertura de espaços de escuta, foi algo vivenciado pelas psicólogas durante os encontros do grupo e pôde ser replicado por algumas

profissionais em suas escolas. Algumas delas, inclusive, buscaram junto à coordenadora e à observadora material de leitura para embasar futuras ações. Com o passar dos encontros, vários foram os relatos de realização de grupos de escuta no formato Balint por parte das psicólogas escolares. A maioria dessas ações ocorreram com os professores de suas escolas, mas houve também encontros com gestores, com profissionais da limpeza e outros setores da comunidade escolar:

> O grupo tem me ajudado muito. Para ouvir e ser ouvida, e até pensar coisas criativas. [...] Eu propus isso junto com a minha pedagoga, e estamos fazendo quinzenalmente, e tem surtido efeito. Se a gente puder acolher essas famílias, acolher esses professores, já é alguma coisa, pois quase ninguém tem esses espaços. Esse espaço aqui é essencial.

Essas intervenções foram, de maneira geral, bem recebidas pela equipe pedagógica das escolas, mostrando a necessidade de acolhimento por parte de todos os profissionais da educação nesse momento. Fica evidenciado que, mesmo sendo necessário um distanciamento físico como forma de prevenção do contágio pelo novo coronavírus, não precisa e nem deve haver um distanciamento afetivo. Somos seres eminentemente sociais, que vivemos e nos desenvolvemos nas relações com outras pessoas. Nesse momento, é necessário, portanto, criar formas diferentes de estar com os outros, mas garantindo que ocorram, mesmo que virtualmente, essa interação tão fundamental.

É importante registrar que o grupo de escuta e análise das práticas profissionais foi pensado, aplicado e pesquisado por Balint, e pelas pessoas que nele se inspiraram, em um formato presencial. A adaptação necessária para o ambiente virtual trouxe especificidades à metodologia que ainda precisam ser melhor desenvolvidas. Perde-se, por exemplo, o formato em roda com o contato visual, mas ganha-se na possibilidade de encontro de profissionais de regiões administrativas

muito distantes. O fato de utilizar o fechamento da câmera para esconder o rosto, em momentos de emoções intensas, dificulta o acolhimento dessas emoções por parte da coordenadora. No entanto, permite ações comunicativas outras, como a utilização do bate-papo escrito paralelamente.

Em uma das reuniões, após o relato de sua angústia, uma das psicólogas fechou sua câmera porque estava muito emocionada e chorando. As demais participantes ficaram sensibilizadas por esse relato e se mostraram solidárias com frases no bate-papo, na tentativa de confortá-la: "*Estamos com vc! Estamos juntas!"; "Juntas vamos passar por tudo isso! Vc é muito querida!*".

Para além das diferenças entre o formato virtual e o presencial, é perceptível que o espaço de fala e escuta, de acolhimento e reflexão continua sendo possível, apesar dos desafios de garantir as condições necessárias para um grupo Balint. Percebemos que mesmo nessa situação foi estabelecido um clima de confiança e troca entre as participantes. O fato de estarem entre pares, ou seja, apenas entre psicólogas, foi um dos fatores ressaltados pelo grupo como aspecto importante. O relato que se segue exemplifica essa questão: "*ouvindo minhas colegas, e me ouvindo também, tenho valorizado cada vez mais esse espaço de grupo. Eu não me sentiria à vontade de falar com meus colegas professores. Então é muito bom compartilhar com pares*".

Ao sentirem que não são as únicas a passarem por determinado problema, há uma diminuição nas angústias. O grupo atua no sentido de contribuir para retirar a psicóloga de uma sensação de isolamento no âmbito do trabalho, como fica claro na fala abaixo:

> Fico muito feliz de ouvir minhas colegas, de sentir que as angústias são compartilhadas. Às vezes o trabalho é solitário. Achar alguém que podemos compartilhar, e pessoas que de alguma forma entendem o que a gente fala... esse espaço é privilegiado.

O clima de confiança criado no grupo permitiu que as participantes expusessem suas dificuldades, abrindo também espaços para mudanças de postura frente aos problemas enfrentados. Observamos que de um primeiro momento marcado por sensação de impotência e muitas dúvidas sobre o que e como fazer nesse momento inédito de ensino remoto, passou-se à construção de possibilidades de atuação alicerçadas nas trocas entre as profissionais.

No decorrer dos encontros, foi possível então acompanhar o desenvolvimento das participantes, enquanto grupo e individualmente. Foram sendo construídas novas formas de entendimento e enfrentamento frente aos desafios postos, fortalecendo redes de trocas que puderam ser extrapoladas dos encontros dos grupos de discussão. Cabe ressaltar, entretanto, que esse desenvolvimento não é linear. Discussões aparentemente superadas, retornavam em momentos posteriores e eram novamente foco de análise por parte do grupo. Além disso, a cada encontro era possível emergir novas angústias a serem refletidas.

Um dos assuntos que mobilizaram as psicólogas e foram retomados em diferentes encontros foi o debate sobre a atuação frente aos processos de exclusão e pobreza de estudantes e suas famílias. A pandemia agravou a crise econômica, ampliando o número de pessoas desempregadas e sem condições mínimas de garantir sua subsistência. Nesse cenário, a rede de educação do DF tem sido mobilizada para garantir a entrega de alimentos, que antes eram destinados à merenda escolar, para os estudantes que estão em casa. Além disso, os profissionais da educação têm sido convidados a participar de redes de arrecadação e distribuição de cestas básicas e cestas verdes.

Frente a essa realidade, muitas vezes as psicólogas refletiam sobre os limites de sua atuação, questionando sobre o que poderiam fazer. Isso as impactava de diferentes formas, chegando a se

perguntarem sobre qual a função da escola e da psicologia escolar nesse momento: "*os gestores da minha escola são do grupo de risco, eu me ofereci para entregar cesta verde, pois é comida, as pessoas precisam comer. Às vezes eu me sinto mais assistente social que psicóloga, mas nisso que estou tentando me aterrar*".

Observamos assim que havia inicialmente uma crença de que não se teria o que fazer enquanto psicóloga escolar em um contexto em que falta condições básicas de sobrevivência. Essa situação afetava diretamente a disposição das participantes: "*Gente passando fome, gente morrendo. E é claro que a gente está exausto, cansado, pois a gente tem que se convencer o tempo todo do que estamos fazendo*".

Foi, entretanto, possível refletir no grupo sobre os limites e possibilidades de atuação da psicóloga escolar. Foi levado em consideração o princípio de que o psiquismo se constitui a partir de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais, que perpassam as vivências dos sujeitos. Porém, é importante perceber que não cabe à profissional de psicologia dar conta de todos esses aspectos. A conscientização desse limite atua, por um lado, diminuindo a autocobrança sobre o trabalho da psicóloga, por outro, abrem-se possibilidades de compreender o que pode realmente a psicóloga fazer.

Mais uma vez, a potência do grupo em diminuir angústias e encontrar colaborativamente possibilidades de atuação pôde ser resgatada e extrapolada para outros espaços. O fortalecimento advindo desses momentos corroborou para que as psicólogas compreendessem a importância de ações com foco no acolhimento e na escuta junto aos demais atores da comunidade escolar:

> Ouvir vocês nessa proposta de escuta me fez me reposicionar e resgatar o que a psicologia tem de mais rico: esse espaço de escuta. Isso é muito legal, ver que a gente não tá amarrado. Ouvir vocês foi muito rico, de ver que a gente tá se movimentando. Ver que nosso lugar junto ao professor não é esse lugar de dar

> resposta, de pronta entrega. Que esse vínculo, essa relação é tão importante, que a psicologia tem muito mais a oferecer nesse campo da relação, da escuta.

Defendemos que a escuta sensível e acolhedora é ferramenta fundamental do fazer da psicologia escolar. O movimento de ruptura de um modelo psicoterapêutico de atuação da psicóloga na escola trouxe uma possibilidade de um fazer mais crítico, menos individualizante. Entretanto, não podemos esquecer que somos também profissionais do acolhimento, da escuta e do campo do cuidado.

Cabe ressaltar que essa defesa não é de um enfoque terapêutico-individual dos problemas escolares, mas de um conhecimento e postura que permitam à psicóloga escolar reconhecer e revelar os não-ditos presentes nas relações escolares. "É a partir dessa escuta diferenciada que podem ser criados espaços de diálogo e manifestação dos sujeitos, de modo que possam reconfigurar e ressignificar as experiências vividas no contexto institucional" (MAIA, 2017).

Os encontros do grupo puderam então, ser fonte de trocas e reflexões importantes para as psicólogas. Foi possível se conscientizar dos desafios enfrentados, e dos diversos fatores envolvidos, e também construir possibilidades de atuação. Dessa forma, reconstruíram, em cima de suas angústias, o fazer da psicologia escolar em momentos tão complexos como o de uma pandemia. Um exemplo pode ser percebido na fala de uma das profissionais, ao ser perguntada sobre como se sentia após uma ação bem sucedida na sua escola, construída com a ajuda das colegas do grupo de discussão das práticas profissionais: "*me senti muito bem. Bom demais poder compartilhar e ouvir sugestões. Bom ouvir da gestão os elogios. Tô percebendo que esse grupo tem me permitido voltar a esse lugar de psicóloga escolar*".

Podemos, enfim, concluir que a experiência vivida no grupo contribuiu para a reflexão e mudança de postura diante dos desafios

do momento. O grupo Balint, além de ser um dispositivo que auxilia na diminuição das angústias vivenciadas, propicia a construção de novos fazeres. As falas que se seguem ressaltam a importância do grupo para o bem-estar das pessoas envolvidas: *“partilhar isso, estar junto, foi muito reconfortante. Veio autocobrança e cobrança externa. A gente precisa desses momentos”; “tô melhor só de poder ter falado”; ““tô mexida, bagunçada, mas me sinto acolhida. Pode não mudar o contexto, mas a disposição para aquilo alcança”.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual contexto de ensino remoto emergencial, decorrência das ações de prevenção ao contágio pela pandemia de COVID-19, trouxe imensos desafios à atuação de psicólogas e psicólogos escolares. O ineditismo do momento colocou a todos frente a situações cuja ações previamente planejadas precisaram ser repensadas, requerendo dos profissionais o desenvolvimento de novas formas de atuação.

Além disso, há a necessidade de acolhimento e desenvolvimento de recursos subjetivos para conseguir lidar com a insegurança, o medo e a sensação de impotência frente ao novo cenário. Ademais, torna-se fundamental um processo de reflexão crítica que amplie a compreensão sobre os fenômenos vivenciados, de forma a não normalizar situações de exclusão decorrentes das políticas implementadas nessa situação.

Entretanto, o contexto atual de aplicação de ensino remoto emergencial sem as devidas condições materiais, com enorme sobrecarga para os profissionais da educação, restringe e dificulta a ocorrência de momentos formativos e reflexivos. Isso pode contribuir para uma atuação impensada da psicóloga, que muitas vezes não se percebe como estando a serviço da adaptação dos sujeitos a um

“novo normal” que amplia exclusões já vividas por muitos estudantes, especialmente os pobres, pretos e pessoas com deficiência.

Defendemos, assim, a importância de um processo de conscientização que articule aspectos profissionais e pessoais, técnicos e subjetivos, possibilitando que psicólogas e psicólogos desenvolvam recursos para enfrentar os desafios postos. Entendemos que isso pode se dar a partir de espaços de reflexão que permitam sustentar as contradições das práticas profissionais, sem buscar soluções rápidas e simplistas. Foi o que ocorreu no grupo de escuta e análise das práticas profissionais, em que as psicólogas puderam refletir com mais profundidade sobre as angústias que as mobilizavam, além de construírem soluções conjuntas para as dificuldades enfrentadas.

Compreendemos assim que o grupo atingiu o objetivo para o qual foi criado, ou seja, auxiliou as psicólogas a encontrarem possibilidades criativas de atuação de modo a lidar com essa situação, diminuindo as angústias geradas pelas novas demandas no trabalho. Isso se deu apesar das adaptações necessárias feitas para adequar o dispositivo de análise das práticas profissionais do grupo Balint ao formato virtual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; AGUIAR, Rosana Márcia Rolando. A pesquisa-intervenção na formação continuada de professores e o dispositivo de análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica: revisitando algumas questões e considerações. *Educar em Revista,* n. 64, p. 89-101, 2017.

BALINT, Michael. *O médico, seu paciente e a doença.* Rio de Janeiro: Atheneu, 1988.

BRANDT, Juan Adolfo. Grupo Balint: aspectos que marcam a sua especificidade. *Vínculo-Revista do NESME,* v. 6, n. 2, p. 199-210, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCov). *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 fev 2020. Seção Extra: 1, p. 1. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388. Acesso em: 20 set 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Parecer 05/2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 set. 2020b.

BROOKS, Samantha K. et al. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, v. 395, p. 912-920, 2020.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 40.475, de 28 de fevereiro de 2020. Declara situação de emergência no âmbito da saúde pública no Distrito Federal, em razão do risco de pandemia do novo coronavírus. *Diário Oficial do Distrito Federal,* Poder Executivo, Brasília, DF, 28 fev. 2020. Edição Extra, Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2020/02_Fevereiro/DODF%20021%2028-02-2020%20EDICAO%20EXTRA/DODF%20021%2028-02-2020%20EDICAO%20EXTRA.pdf. Acesso em: 28 set. 2020a.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 40.509, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2020b. Edição Extra, Seção 1, p. 3. Disponível em: http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2020/03_Mar%C3%A7o/DODF%20025%2011-03-2020%20EDICAO%20EXTRA/DODF%20025%2011-03-2020%20EDICAO%20EXTRA.pdf. Acesso em: 28 set 2020b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Conselho de Educação do Distrito Federal. *Parecer 033/2020.* Determina às instituições educacionais das redes de ensino pública e privada do Sistema de Ensino do Distrito Federal no sentido de ajustar suas organizações pedagógica, administrativa e calendário escolar. Disponível em: http://cedf.se.df.gov.br/images/Docs/Recomenda%C3%A7%C3%A3o_N%C2%BA_1-2020-CEDF.pdf. Acesso em 28 set. 2020c.

GARRIDO, Rodrigo Grazinoli; RODRIGUES, Rafael Coelho. Restrição de contato social e saúde mental na pandemia: possíveis impactos das condicionantes sociais. *Journal of Health & Biological Sciences*, v. 8, n. 1, p. 1-9, 2020.

GUIMARÃES, Maisa Campos. Grupo clínico de análise de práticas profissionais: dimensões ético-políticas na formação e pesquisa em psicologia. In: ALVES, Cândida Beatriz; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira (orgs.). *Psicanálise, Política e Educação:* construindo convergências em contextos diversos. Curitiba: Editora Appris, 2020, p. 329-349.

MAIA, Camila Moura Fé. *Psicologia escolar e patologização da educação: concepções e possibilidades de atuação*. 2017. 84 p. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde), Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

MALAQUIAS, Jéssica Helena Vaz. *Análise de práticas profissionais de conselheiros tutelares: o trabalho com crianças e adolescentes em situação de violação de direitos.* 2017, 141 p. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde), Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Fechar escolas desestabilizou vida de crianças; como podemos ajudá-las a continuar aprendendo*. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/85420-artigo-fechar-escolas-desestabilizou-vida-de-criancas-como-podemos-ajuda-las-continuar. Acesso em: 20 set 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Reabrir escolas: quando, onde e como?* Disponível em: https://pt.unesco.org/news/reabrir-escolas-quando-onde-e-como. Acesso em: 20 set 2020.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Psicanálise e Educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. *Psicologia da Educação*, n. 30, p. 81-96, 2010.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; MAIA, Camila Moura Fé. Possibilidades de pensar a relação Psicologia Escolar e políticas educacionais: o caso da extensão universitária. In: CAMPOS, Herculano Ricardo; SOUZA, Marilene Proença Rebello de; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). *Psicologia e políticas educacionais,* Natal, RN: EDUFRN, 2016, p. 231-249.

SALVAGNI, Julia Matinatto. *A formação de cuidadores de uma instituição de acolhimento de pessoas com deficiência: o cuidado enquanto meio de transformação social.* 2014, 105 p. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania), Centro de Ensinos Avançados e Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

SPAGNOL, Carla et al. Reflexões sobre um dispositivo de análise da prática profissional e sua possível utilização na enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 53, 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *WHO Director-General's statement on IHR Emergency Committee on Novel Coronavirus (2019-nCoV)*. Disponível em: https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihr-emergency-committee-on-novel-coronavirus-(2019-ncov). Acesso em: 20 set 2020.

Capítulo 4

DO IMPREVISÍVEL PANDÊMICO AO INTENCIONAL FORMATIVO: UMA PSICOLOGIA EDUCACIONAL/ ESCOLAR PARA PENSAR O ENFRENTAMENTO AO ADOECIMENTO DOCENTE

Soraya Cunha Couto Vital
UFMS, sorayavital@hotmail.com

Sonia da Cunha Urt
UFMS, surt@terra.com.br

INTRODUÇÃO

Esse texto está relacionado à pesquisa de Doutorado em Educação, que empreende estudo referente às possibilidades de compreensão das fundamentações teórico-metodológicas de propostas de formação continuada de professores e seu suporte à prática pedagógica, considerando a formação para a emancipação humana na sociedade contemporânea. Sua fundamentação teórica procede da Psicologia Histórico-Cultural, postulada por Vygotsky, que está respaldada no caminho filosófico-metodológico do Materialismo Histórico-Dialético, cujo pressuposto elementar é o entendimento de que a natureza e a história se desenvolvem em um constante processo de movimento, mudança e transformação – mesmo quando, em determinados tempos, a aparência externa pareça indicar uma realidade estática.

Essa concepção sustenta a compreensão da Psicologia como instrumento que pode contribuir para a transformação social, que implica na propiciação do processo histórico-social de humanização do homem pela mediação da cultura, que possibilita a passagem do senso comum ao saber científico, intentando a superação da sociedade alienada, com profissionais que desempenhem a função de educar sujeitos que possam contribuir para a transformação da sociedade.

A partir dessa base é que pensa-se aqui em um salto qualitativo na inter-relação Psicologia Educacional/Escolar, formação continuada de professores e adoecimento docente, levando em consideração não qualquer Psicologia, mas a que tome como referência o ser humano concreto, histórico, que se constitui psicologicamente ao mesmo tempo em que constitui a realidade objetiva.

Em sentido dialético, essa concepção psicológica de mundo e de homem também não permite pensar que o âmbito das questões

educacionais são o limite para uma ação pedagógica transformadora, mas entender a educação a partir de determinantes históricos que incidem sobre ela, e que as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente determinadas concepções de educação e de formação docente.

De acordo com Vygotsky (1991, p. 388), qualquer outra forma de aplicar os pressupostos marxistas à Psicologia conduziria

> [...] inevitavelmente a construções escolásticas ou verbalistas e a dissolver a dialética em averiguações e testes; a argumentar sobre as coisas baseando-se em seus traços externos, casuais e secundários; à perda total de todo critério objetivo e a tentar negar todas as tendências históricas no desenvolvimento da Psicologia; a uma revolução simplesmente terminológica. Em resumo, a uma tosca deformação do marxismo e da Psicologia.

Sobre tais premissas psicológicas que este artigo objetiva analisar criticamente o cenário de pandemia de COVID-19 e suas implicações à educação, mais especificamente ao contexto do professor, considerando como esse aporte pode apresentar contribuições à uma Psicologia Educacional/Escolar que subsidie uma formação continuada com um olhar de possibilidades de enfrentamento ao adoecimento docente. Esse enfrentamento é entendido nesse texto como a maneira de identificar e defrontar as condições objetivas geradoras de tal adoecimento – violência, precariedade, excesso e desprestígio do trabalho professoral, entre outros fatores afins.

Os caminhos metodológicos dessa análise perpassam por mostra de *posts* veiculados em mídia social em agosto de 2020 e suas representações acerca da realidade professoral em tempos de coronavírus; apresentação de delineamento de pesquisa bibliográfica referente aos conceitos de formação continuada de professores e adoecimento docente.

A IMPREVISIBILIDADE DA PANDEMIA E A REALIDADE DOCENTE

O início de 2020 trouxe consigo o eco de notícias orientais acerca de um ser microscópico que provocava uma doença altamente contagiosa e letal: a COVID-19, proveniente do coronavírus (SARS-COV-2). Apesar de informações desencontradas, têm-se o registro na imprensa – “investigação do jornal ‘South China Morning Post’, de Hong Kong, com base em dados do governo” – de que os primeiros registros de contágio na China teriam ocorrido no dia 17 de dezembro de 2019 (UOL, 2019), mas de lá para cá os casos aumentaram vertiginosamente por diversos países da Ásia, da Europa, da África, da Oceania e das Américas.

Essa realidade fez com que em 30 de janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde – OMS, declarasse um estado de emergência de saúde pública de importância internacional, e em 11 de março um estado de emergência global: o Planeta estava em condição de pandemia (ONU BRASIL, 2020). No Brasil, segundo dados do Ministério da Saúde, “O primeiro caso de Covid-19 [...] permanece sendo o de 26 de fevereiro” (BRASIL, 2020, s.p), e até setembro de 2020 mais de 135 mil pessoas foram a óbito em decorrência da doença.

Como consequência, as escolas, para atenderem à necessidade de prevenção e proteção à sua comunidade, fecharam imediatamente seus portões, e os professores viram-se, em um repente, sem experiências adquiridas e/ou acumuladas e formação prévia, desafiados a operar em uma “nova” conjuntura de docência. Houve mutação na relação tempo-espaço escolar, reorganização das rotinas de trabalho, interrupção nos sistemas e práticas que norteavam os processos de ensino, aprendizagem e avaliação e exigência de recursos, conhecimentos, acesso e uso de plataformas digitais e/ou de tecnologias que pudessem proporcionar aulas remotas.

A imposição inesperada dessas circunstâncias pode ser identificada como fonte de provocação de crise à docência, porque causou tensão, medo, insegurança, dúvidas, afastamento físico e social dos alunos e trouxe à baila problemas estruturais da sociedade que também reverberaram na vida e no trabalho do professor, como desigualdades e vulnerabilidades que, apesar do esforço, dificultaram o preparo e a ministração de aulas on-line, exemplificativamente.

Além disso, sua vida pessoal pareceu ter sido amalgamada à profissional, porque a imprevisível urgência do *home office* aparentou dificultar a desassociação entre a dimensão particular e a institucional. Por conseguinte, o sentido de polivalência, que já não era estranho ao professorado, apresentou-se ainda mais robusto na realidade determinada pela pandemia, a ponto de as mídias sociais representarem-no em *posts* divulgados em suas plataformas, como o que segue, por exemplo, que parafraseia o *marketing* relativo à agroindústria brasileira, com evidência à sua pujança, qualidade de produtos e soluções tecnológicas inovadoras que promovem a integração entre o meio rural e a economia de mercado:

Fonte: Facebook, 2020.

Esse conteúdo pode ser visto como uma ironia ou uma crítica, e faz pensar que, apesar de a vinda avassaladora da COVID-19 ter imposto rigorosas restrições à sociedade e, por consequência, às instituições escolares, inviabilizando a permanência do processo educativo em modo presencial e promovendo o denominado ensino remoto, há também um contexto neoliberal no qual esse processo está inserido e o professor é partícipe.

Nesse contexto, a educação é entendida como uma atividade do sistema de produção não material, uma modalidade em que "o produto não se separa da produção [...], pois a produção e o consumo ocorrem ao mesmo tempo. Assim, por exemplo, a gravação de uma aula *online* é produzida e consumida ao mesmo tempo – produzida pelo professor e consumida pelos alunos", mas, como acontece com o trabalho material, este também "fica subordinado ao capital comercial" (SAVIANI, 2020, s. p). Segundo Galvão (2010, p. 159), trabalho imaterial é um termo utilizado para designar, entre outros fatores, "Um novo tipo de produção, baseada na informação, no conhecimento e em meios de trabalho automatizados; [...] Um tipo de trabalho que colocaria em xeque a separação entre tarefas de concepção e de execução [...]".

Por isso, ao considerar a realidade docente em contexto de pandemia, faz-se importante perceber como a perspectiva neoliberal tem usado esse momento para romantizar a atividade professoral, descaracterizá-la e manter (ou ampliar) sua desvalorização. A partir do que está veiculado no *post* que exemplifica esta análise, considera-se o reforço do discurso da polivalência e dos superpoderes, peculiares aos super-heróis, que indicam traços de uma identidade docente a serviço da exploração mercadológica: "Professora é Agro, Professora é Tec, Professora é Top, Professora é TUDO!".

Essa concepção também está atrelada a uma capacidade de quase onipresença: "Tá no Insta, Tá no face, Tá no WhatsApp, Tá no YouTube..." – com atenção às reticências, que indicam continuidade

ou acréscimo à lista de espaços virtuais e ações que ainda podem ser desenvolvidas e veiculadas nestes ou outros.

Apesar disso, o olhar da mais-valia mantém a precarização das condições de trabalho – isso inclui as materiais-tecnológicas: computadores, acesso à internet, etc. – e os parcos salários, que agora precisam cobrir aumento de gastos domésticos com energia elétrica, banda larga, *wi-fi* e outras exigências à qualidade das aulas remotas, como representado no *post* a seguir:

Fonte: Instagram @bi_linguas, 2020.

Mesmo diante dessa realidade, vez por outra ouve-se comentários de que os professores têm relutado à volta às aulas presenciais, porque têm sido pagos para ficar em casa ou porque não querem trabalhar. Um exemplo desse negacionismo do *status* docente atual, pode ser encontrado na declaração do presidente brasileiro, Jair Messias Bolsonaro, ao mencionar, em *live* realizada

no dia 17 de setembro de 2020, que para os professores “tá bom ficar em casa, por dois motivos: primeiro eles ficam em casa e não trabalham, por outro colabora que a garotada não aprenda mais coisas, não volte a se instruir. [...] É inadmissível perdermos o ano letivo.” (ROCHA, 2020, s.p).

Percebe-se então que os tempos pandêmicos mantêm e ressaltam a inegável visão economicista em diversos âmbitos educacionais brasileiros, como nos não dirimidos descasos com o professorado, em sua culpabilização pelo não aprendizado dos alunos e/ou pela perda do ano letivo, nas proposituras da educação como negócio, por meio de empresas que oferecem serviços de biossegurança à volta presencial das aulas ou das produções de videoaulas em larga escala (a serem vendidas a professores, escolas e/ou secretarias de educação), e nas tendências tecnicistas e fragmentadas que enfraquecem o processo de produção do conhecimento.

Para além da ingenuidade, ainda diante do imprevisível é preciso atentar para além do reducionismo neoliberal, que concebe a educação como fator econômico e o professor como “capital humano”, compreendido como aquele que internalizou os valores do mercado a ponto de estar submetido aos ditames empresariais e entender-se como uma mercadoria.

> Ele é empresarial, converte-se numa espécie de uma empresa de si mesmo, ele se vê como alguém que trabalha não para a empresa, mas ele é uma empresa, submetido aos mesmos valores de competitividade, de auto... Ele tem que promover a sua autoformação ou a sua educação para ele ser competitivo num mercado altamente competitivo, em que a possibilidade de sucesso é mínima, muito pequena, mas ele se converte. (MIRANDA, 2018, s.p).

Essa concepção parece contribuir para um doutrinamento docente, para um conformismo, um processo de disciplinamento – “É esse, não pode ser outro, e a gente não pode pensar outra coisa.

É essa ideia [...], ele se converte em uma ideologia [...]" (MIRANDA, 2018, s.p), como a explicitada no *post* do Facebook: "Professora é a indústria e a riqueza do Brasil!"

Compreende-se, porém, que a ausência do pensamento crítico diante da imprevisibilidade da pandemia é decorrente do que estava posto antes da avalanche da COVID-19, relativa ao conhecimento e/ou às políticas públicas para a educação e o percepção mais ampla dos fenômenos sociais, educacionais e culturais, o que gera compreensão conformada, marginalizada e fragmentada acerca do professor e de sua ação educativa.

À vista disso, não se pode negligenciar a nefasta consequência que a pandemia também tem apresentado à saúde professoral, evidenciando, da mesma forma, uma realidade que já se apresentava antes de sua chegada: o adoecimento – dores, estresse, quadros depressivos, distúrbios do sono e síndrome de Burnout, para citar alguns exemplos. É nesse sentido que pensa-se aqui em uma Psicologia Educacional/Escolar que atente para o papel da formação do professor como um ser social, considerando-a como um meio de apropriação dos conhecimentos, possibilidade para a emancipação humana e contribuição para o enfrentamento de tal adoecimento.

A partir desse intento, considerar-se-á alguns entendimentos acerca da formação continuada e do adoecimento docente, com base em delineamento de pesquisa bibliográfica realizada sobre tais temáticas.

FORMAÇÃO CONTINUADA E ADOECIMENTO DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No decurso da pesquisa que originou esse artigo, foi identificada uma gama de temas relacionados à *formação continuada de professores* e uma variedade terminológica para identificá-la, como formação contínua, formação permanente, formação em serviço e educação continuada (IMBERNÓN, 2016; CANÁRIO, 2013; CASTRO; AMORIM, 2015), por exemplo.

Segundo Canário (2013) e Castro e Amorim (2015), essa variação de termos está relacionada a questões conceituais, visto que há concepções distintas que têm disputado espaço no cenário formativo docente, baseadas nas expressões educação continuada e formação continuada. Nesse sentido, os autores consideram que

> [...] a educação significa principalmente um processo formal de ensino-aprendizagem desenvolvido em uma instituição constituída para tanto, por meio de profissionais qualificados para fazê-lo, o conceito de educação continuada aproxima as ações de uma lógica escolarizante, de transferência de conhecimentos. Em sentido oposto, a formação continuada desenvolver-se-ia menos sob a perspectiva de um programa escolar e mais de acordo com uma vertente de treinamento, para a qual se pressupõe que os educandos devem e podem ser treinados a fim de melhorarem seu desempenho. (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 39).

Imbernón (2016, p. 7), por sua vez, considera que a formação permanente deve estar relacionada à compreensão da profissão docente. Isto é, a profissão docente deve abandonar a concepção educacional predominante no século XIX, obsoleta para os cidadãos de uma “sociedade democrática, plural, participativa e integradora”, então a formação dos professores deve romper com as diretrizes de origem “centralista, transmissora, selecionadora, individualista”.

Para que tal formação permanente aconteça, o mesmo autor assevera que é preciso

> [...] superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas, burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição (escolar). (IMBERNÓN, 2016, p.8, acréscimo nosso).

Acerca disso, Vital e Urt (2019) consideram a importância de pensar a função da formação docente e a do professor como o agente primordial no processo formativo do sujeito, e tecer questões relativas à estrutura educativa e de seu suporte à transição de paradigma que o debate acerca da educação pressupõe.

André (2016, p. 19), ao considerar essa formação, postula que "há muita atenção ao processo de formação, mas, frequentemente, nos esquecemos do outro lado da formação, a quem ela se destina, para que ela existe". E continua afirmando que a formação precisa conduzir a uma ação docente efetiva, que faça com que a maioria dos alunos se aproprie dos conhecimentos "e das atitudes necessárias para se desenvolverem e se tornarem cidadãos críticos e criativos".

A esse respeito, as reflexões de Oliveira (2004, p. 217) apontam que é preciso considerar o professor em processo de formação como um sujeito em permanente constituição, desenvolvimento e aprendizagem, porque é muito mais do que dizer "o professor ensina" ou "o professor dá aulas", por exemplo. Segundo a autora, "É preciso entender de forma aprofundada das diferentes práticas culturais, a construção compartilhada de sentidos e significados, a internalização de modos de fazer, de pensar e de produzir a cultura em cada âmbito concreto da cultura".

Diante desses dados, esclarece-se que nesse trabalho a formação continuada de professores é entendida como a que acontece em processo permanente/constante após a formação inicial, intentando contribuir para o aperfeiçoamento de saberes necessários à atividade docente (VITAL; URT, 2019).

No que tange às concepções a respeito *do adoecimento de professores,* autores, como Penteado e Souza Neto (2019, p. 135), consideram que é uma problemática também denominada mal-estar e sofrimento, que está "vinculada à história do trabalho docente, aos modos de ser/estar na ocupação e à cultura do magistério". Sua pesquisa bibliográfica também aponta que

> No Brasil a literatura acerca dos problemas de saúde e processos de mal-estar, sofrimentos e adoecimentos de professores mostra a prevalência dos transtornos mentais e comportamentais, dos distúrbios da voz e das doenças osteomusculares e do tecido conjuntivo, os quais atingem os docentes do ensino público e particular de todos os níveis, disciplinas e momentos da carreira. (PENTEADO; SOUZA NETO, 2019, p. 136).

Estudos, como os de Gonçalves et al (2015), por exemplo, investigam o conceito de adoecimento e apontam que há uma tendência em considerá-lo para além dos aspectos biológicos, com o acréscimo da dimensão psicológica e socioeconômica. Para esses autores a definição de doença/adoecimento não está ligada apenas à experiência pessoal e sua relação com um problema de saúde, mas também diz respeito ao significado que lhe é conferido.

Já Papareli, Sato e Oliveira (2011) consideram que o processo saúde-doença é socialmente construído, por isso faz-se necessário superar as falácias que induzem à culpabilização do indivíduo e identificar as bases sociais, históricas e econômicas presentes no processo do adoecimento. Pesquisas, como as de Andrade (2014) e Mezzari (2017), por exemplo, apresentam que as mudanças no mundo

do trabalho têm gerado precarização do trabalho docente e maior suscetibilidade ao adoecimento do professor.

Nessa perspectiva é que Facci e Urt et al (2017) indicam que diagnósticos médicos consideram a preponderância do adoecimento de ordem psicológica em professores, e que esse tem relação com o processo de trabalho, mais especificamente à precarização do trabalho docente e à alienação a qual estão submetidos em sua prática profissional.

> [...] com a divisão do trabalho, com a fragmentação do processo de trabalho, ocorre o estranhamento deste trabalho e o docente não se vê mais como partícipe do processo de humanização do aluno. Ele mesmo, nestas condições em que desenvolve sua atividade pedagógica, tem poucas condições para se humanizar – no sentido de se apropriar das elaborações mais desenvolvidas criadas pelos homens. (FACCI; URT et al, 2017, p. 132).

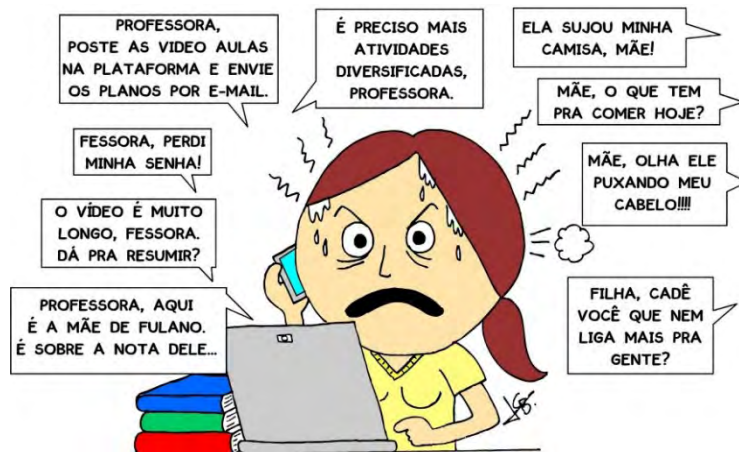
Com base nessa premissa, pode-se pontuar então que a inegável influência paradigmática do neoliberalismo propõe à formação continuada de professores o papel de opção meramente técnica, voltada tão somente para o mundo do trabalho. Esse paradigma propõe atender às demandas do capital, desconsiderando a estrutura societária contraditória, composta por modismos educacionais, subsidiada por uma visão acrítica da sociedade capitalista e apresenta-se como instrumental para a não superação da unilateralidade humana.

Em meio à essa realidade socioeconômica desigual, o acesso à riqueza cultural, científica e tecnológica, por exemplo, elaborada no decurso do movimento histórico da constituição da sociedade, está negado à maioria, o que reforça contradições – inclusão/exclusão, resistência/desistência – que reverberam na realidade do trabalho docente e tornam-se fatores que podem levar ao adoecimento.

Em sentido emancipatório, Barros e Girotto (2019) afirmam que, com as novas demandas do mercado de trabalho e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito no contexto da sociedade atual, as propostas de formação continuada precisam estar atentas às exigências que influenciam e desafiam a maneira de os professores verem e agirem sobre sua atividade principal – "o ensino baseado em conhecimentos" científicos elaborados (p. 79). Aliado a isso, consideram que é importante pensar essa formação a partir da apropriação de um método de análise da realidade, que compreenda e perceba o real, analise-o em sua complexidade e desenvolva ações educativas que proporcionem luta a favor da emancipação.

O aporte histórico-cultural compreende o professor como um ser social, uma síntese de múltiplas determinações, que traz dentro de si uma essência que se constitui historicamente. Logo, a formação docente deve considerar seu trabalho, atividade adequada a um fim, como atividade principal, ou seja, como prática social que pode possibilitar seu desenvolvimento nos aspectos pessoal e profissional. A partir dessa visão, pode-se pensar que a ruptura com a alienação imposta pelas proposituras da divisão social do trabalho também pode perpassar por uma formação ininterrupta, que possibilite continuamente o desenvolvimento de professores e contribua para um olhar de possibilidades de enfrentamento ao seu adoecimento.

Nesse artigo, considera-se que, devido à complexidade da atividade docente, potencializada em contexto de pandemia de COVID-19, é possível perceber que professores são alvo das enfermidades relacionadas ao sofrimento físico e psíquico, portanto merecem ser observados com atenção. Essas proposições fundamentam as considerações a seguir, relativas à Psicologia Histórico-Cultural como aporte a uma Psicologia Educacional/Escolar que subsidie o pensamento de uma formação continuada com um olhar de perspectivas de enfrentamento ao seu adoecimento.

Para além da pandemia: o intencional formativo e o enfrentamento ao adoecimento docente

Fonte: Guimarães, 2020.

Há um ditado popular que enuncia que “uma imagem vale mais que mil palavras”, e acredita-se ao considerar o adoecimento docente, decorrente ou potencializado em contexto de pandemia, este pode ser aplicado à esta representação ilustrativa que Guimarães (2020) expõe em seu *blog*.

Em consonância com os demais *posts* apresentados nesse texto, este também demonstra a voracidade do discurso da produtividade enredada pela dimensão do excesso de demandas docentes em tempos de COVID-19 (que não apresentam mais limites entre o profissional e o pessoal), porém com explicitação de que o professorado tem mostrado sinais de sofrimento diante da falta de condição de lidar com tamanhas e concomitantes exigências, visto que “o imperativo neoliberal do desempenho transforma o tempo em tempo de trabalho [...]. Hoje não temos nenhum outro tempo senão o tempo de trabalho” (HAN, 2018, p. 13).

Inegavelmente, a chegada do coronavírus apresentou à vida humana uma situação de anormalidade e excepcionalidade, no entanto, em contexto dialético, não se pode olvidar que o imprevisível faz parte do movimento histórico, e que este, por vezes, traz consigo instabilidades e momentos de crise.

Pode soar dramático proferir o termo crise aqui, mas rememora-se que Vygotsky utilizou-o algumas vezes. Uma delas foi em 1926, quando escreveu "O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica", e teceu análise sobre a crise da Psicologia identificando as práticas sociais de sua época, considerando a educação e o trabalho como fontes desta – "porque desenvolveram suas próprias soluções aos problemas sociais (sem recorrer à psicologia científica)". Vygotsky argumentou "a necessidade de reconceituar o papel da psicologia na relação com a prática", ou seja, "a psicologia ganha um lugar diferente na estrutura da ciência em relação à prática, em que o sucesso da teoria deve dar-se a partir de uma adequação aos problemas da prática" (CHAIKLIN, 2018, p. 12).

Outro exemplo do uso da terminologia e de sua conceituação, pode ser encontrado no texto "A crise dos sete anos" (VYGOTSKY, 2006), no qual o autor considera os ciclos de desenvolvimento humano, referindo-se especificamente à infância, afirmando que "há idades estáveis e idades caracterizadas por crises, ou seja, críticas. Ao fim dessas crises, [...] surge uma nova formação, iniciando-se um novo momento" (LAMPERT, 2020, p. 2). Ele continua, considerando que "as crises são momentos em que acontecem "bruscas mudanças e deslocamentos, modificações e rupturas [...]" (VYGOTSKY, 2006, p. 256).

Em sentido análogo, pode-se reputar então que a realidade vivida pelos seres humanos nesses tempos de pandemia também se configura como um cenário de crise, logo, indubitavelmente, apresentou aos professores instabilidades pessoais e profissionais. O que propõe-se, contudo, é tratá-la segundo o ponto de vista vygotskiano, como um

período de transição e possibilidades, com um olhar não determinista da realidade pandêmica, nem, tampouco, de sua negação, mas sob a compreensão de que trouxe à baila ou potencializou a visão sobre necessidades e desafios que, apesar de não serem inéditos, podem ser repensados, ressignificados, agora a partir de outra perspectiva.

A partir dessa percepção, da imprevisibilidade da crise, mas da constatação de sua existência, considera-se que repensar o trabalho do professor, pressupõe pensá-lo na inter-relação com sua formação – uma outra/"nova" formação continuada docente, que possa contribuir para uma ação transformadora, como propõe a dialética. Para que isso ocorra, a Psicologia Histórico-Cultural considera a importância de que haja identificação das condições de organização do ensino e da aprendizagem e como essa relação acontece no ato formativo, a fim de que proporcione o desenvolvimento dos professores (VITAL; URT, 2019).

É por esse ângulo que Vygotsky (2001, p. 295, 299-300), ao considerar a Psicologia e o professor, concebe que a intencionalidade das ações formativas "deve levar em conta a psicologia do trabalho docente e mostrar a que leis ela está sujeita", explicitando que "o conhecimento exato das leis da educação é, sobretudo, o que se exige do professor", e que o autêntico professor é o que "[...] constrói seu trabalho educativo não com base na inspiração, mas no conhecimento científico. [...] a pedagogia científica deve se fundar na psicologia pedagógica científica, isto é, biossocial". Assim, a reivindicação vygotskiana é que o professor "seja um profissional cientificamente formado", visto que "Atualmente, com a crescente complexidade das tarefas exigidas ao professor, a quantidade de recursos que se exigem dele se tornou tão infinitamente diversas e se complicou tanto", que precisa "ser um pedagogo cientificamente formado".

Por isso, no âmbito de uma formação continuada pensada como possibilidade de enfrentamento ao adoecimento de professores, pode-se considerar que a Psicologia Histórico-Cultural pode proporcionar

subsídios para uma Psicologia Educacional/Escolar que pense a educação fundamentada no objetivo de promover o desenvolvimento a partir de princípios que vão além da instrumentalização docente, que procure legitimar a formação do pensamento teórico, o conhecimento científico e a cultura. Além disso, que legitime a realidade educacional como um produto humano passível de transformação, não reduzido a dimensões individualizadas, às variáveis psicológicas subjetivas, mas entendida no contexto da prática social e seu sentido político, que pode proporcionar competência para lidar com a realidade adversa.

Nessa acepção, a intervenção formativa intencional deve ter um papel de destaque no processo de desenvolvimento humano, por isso o ensino precisa ser organizado com procedimentos que possibilitem aprendizagens significativas e promovam o desenvolvimento das funções psíquicas dos educandos-professores. Nela reside a elaboração do conhecimento teórico, científico, que parte do denominado concreto empírico, perpassando pelo caminho da abstração, da teorização, até chegar ao concreto pensado.

Uma formação nesses moldes pressupõe considerar o adoecimento docente para além de uma concepção individualizante, mas vê-lo como um problema social, que está posto numa forma de estruturação da sociedade neoliberal, porque perpassa pela compreensão de que

> O significado da atividade do professor é a ação de ensinar e de conduzir o processo de apropriação do conhecimento do aluno. Quando há a ruptura entre o significado social e o sentido pessoal, provocado pelas crises sociais, caracterizada pela consciência humana alienada, não se estabelece o alicerce subjetivo construído por essa dinâmica. (SANTOS; URT; VITAL, 2017, p. 80).

É nesse sentido que Borges (2014, p. 163) reafirma que na sociedade do capital, ao pertencer à classe trabalhadora, o professor está sujeito "à lógica de exploração da classe dominante, que detém os

meios de produção. De modo que os conflitos e interesses manifestos nas contradições referentes ao trabalho sigam a lógica linear da manutenção do modo de acumulação capitalista" em voga.

A mesma autora ratifica esta concepção, afirmando que "por ser a saúde também resultante das relações do homem com o seu trabalho e com a sociedade [...], o processo de adoecimento docente tem estreita relação com a alienação do trabalho". Ao considerar as concepções de Marx (2004), reitera que "o trabalho é humanização, criação, recriação; é transformação dos elementos da natureza", e, em contraponto, "o trabalho alienado é o estranhamento do trabalhador em relação" ao executado, ao produto de seu trabalho e a ele mesmo. Dessa forma, "O estranhamento corresponde ao afastamento do homem de sua essência humana, sua reificação [...], sua conversão em coisa" (BORGES, 2014, p. 163).

Ao submeter-se a um trabalho alienado, o professor sente-se degradado, perde sua espontaneidade e sua capacidade criativa, torna-se engessado dentro de uma lógica que não o satisfaz (MARX, 2004). A evidência dessa realidade de sofrimento e consequente adoecimento já podia ser encontrada nos altos índices de licenças e/ou atestados médicos, nos afastamentos de professores das salas de aula e nos processos de readaptação docente que faziam parte da vida pré-pandêmica, contudo, segundo comentários docentes1 referentes à postagem de Guimarães (2020), o presente parece robustecê-la e intensificá-la:

> Compreendemos a necessidade das aulas remotas, mas nos entristece, desmotiva e adoece a incompreensão do excesso de cobranças aos professores, que já é de praxe e com as videoaulas aumentaram, sem olhar com zelo o lado do professor. (TI, 2020, s.p).

1 Comentários de professores, extraídos de https://grooeland.blogspot.com/, referentes a *post* e texto de Guimarães (2020) acerca da docência em tempos de pandemia. As referências foram registradas com as iniciais dos nomes que utilizaram no *blog*.

> Não se estressar, ainda mais nessa situação atípica, é uma utopia [...]. Temos que cuidar do excesso de estresse, que acaba interferindo na nossa saúde (sono, alimentação, respiração, organização...). (LMO, 2020, s.p).

> Estamos trabalhando mais do que antes, e ainda querem dobrar o trabalho quando voltarmos. Haja saúde e estado psicológico e emocional. (AES, 2020, s.p).

> A era digital bateu na nossa porta, e foi entrando sem pedir licença. Hoje nos encontramos num emaranhado de papéis, compromissos redobrados, cursos à distância, de uma, de duas, de três Escolas... alunos pedindo explicação fora do horário, reuniões online. Haja saúde pra tudo isso. (MMSP, 2020, s.p).

A partir de observação destes relatos/comentários, considera-se importante reiterar que a Psicologia Educacional/Escolar pensada a partir do aporte histórico-cultural, pressupõe uma Psicologia crítica, comprometida com as questões sociais historicamente enfrentadas pelos sujeitos, o que inclui os impactos psicossociais à sua vida e saúde e a compreensão de que “a educação não deve ocultar nem velar os duros traços do autêntico “desconforto” [...], mas [...] enfrentá-lo da forma mais aguda e frequente possível [...]”. Concomitantemente, em sentido de movimento dialético, “a vida vai se revelando como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante combinação e criação de novas formas de comportamento” (VYGOTSKY, 2001, p. 303, grifo do autor).

Considerando que vem acontecendo uma centralização nos aspectos socioemocionais, legítimos, que podem vir a exacerbar o “psicologismo”, faz-se pertinente olhar para a realidade docente em contexto pandêmico não negando suas extensas e excessivas atribuições e seu consequente adoecimento, mas considerá-la para além de explicações psicologicistas, levando em conta as condições de vida e de trabalho não como dados ou variáveis da situação, mas como algo produzido pelas relações entre os homens, pelo dilema

subjetivismo-objetivismo e pela compreensão de uma dialética histórica abstrata.

Pensa-se então, no contraditório ao reducionismo, que um processo formativo contínuo pautado na Psicologia supracitada, deve também presumir esforço urgente para a construção intencional de um conhecimento acerca dos sentimentos, pensamentos, percepções e aprendizagens professorais. Do mesmo modo, essa prerrogativa compreende uma formação desenvolvente, humanizadora, aportada na crítica à concepção neoliberal de educação, que tem usado a pandemia para fortalecimento da hegemonia financeira do capital, da internacionalização e da comercialização pedagógica, decorrentes do pensamento de uma dimensão não pública da educação.

Desta também decorre o pensamento de que o professor é um herói, onipotente, onisciente, onipresente e que, terceirizado, pode (e deve) dar respostas e encontrar soluções às próprias mazelas e dificuldades de modo individualizado. Há, ainda, o reforço do entendimento de que o emergencial pandêmico (digital, remoto, distante) pode tornar-se em ideal, porque a educação nesses moldes pode configurar-se mais produtiva e mais lucrativa.

Contudo,

> Esses pontos – que apenas indicam desdobramentos do processo de neoliberalização sobre a educação – são também indicadores da urgência e da natureza da luta a ser travada. A voracidade com que produzem os ataques a esse campo na atualidade, antes que ocultar, é a expressão da sua importância estratégica na guerra em curso. Por mais difícil que seja o confronto com essa realidade, este certamente não é mais difícil do que a própria realidade. (MIRANDA, 2020, p. 11).

Sobre tais premissas é que se pensa em uma formação continuada intencionalmente alicerçada nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, reverberada em uma Psicologia Educacional/

Escolar que promova a possibilidade de não conformação, mas de impulsionamento à resistência e à orientação para organizar planos de ensino e estabelecer procedimentos que ecoem em um trabalho docente também intencionalmente histórico e crítico, não alienante.

É preciso situá-la também no contexto do capitalismo mundial e de seus impactos à educação, do qual decorre a percepção de um trabalho docente alienado, que é o estranhamento do trabalhador em relação ao executado, ao produto do trabalho realizado e a ele mesmo. Esse estranhamento corresponde ao afastamento do professorado de sua essência humana, é sua reificação, sua conversão em coisa, em mercadoria, em mão de obra fabril-produtora. É a partir dele que o professor é considerado "Agro... Tec... Top... Tudo... A indústria... do Brasil!", e/ou, em extremo contraditório, o que deseja ficar em casa e não trabalha, mesmo expressando que sente-se assoberbado por um "emaranhado de papéis, compromissos redobrados, cursos à distância, de uma, de duas, de três Escolas..." e, por conseguinte, incompreendido, estressado, desmotivado e adoecido.

Pensa-se, porém, que o mesmo aporte teórico-metodológico pode contribuir para que, em processo formativo contínuo, o professor compreenda que os cenários da pandemia podem ser momentos críticos, de crise, incômodo, sofrimento e/ou o adoecimento, mas que, segundo Vygotsky (2001, p. 303), pode representar "o primeiro impulso para o movimento da psique" em direção ao reaprendizado, à travessia, que redunde em humanização, criação, recriação e transformação em contexto atual e na vida pós-COVID 19. Compreende-se, com base em tal arcabouço, que esta concepção é elemento fundamental à reação, ao enfrentamento das "formas sociais que deformam e mutilam" (VYGOTSKY, 2001, p. 303).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intentar um processo de formação continuada de professores que sustente um pensar de possibilidades que contribua para o enfrentamento do adoecimento docente, que antecedeu o cenário pandêmico, mantém-se durante o mesmo e indica existência em um tempo futuro, é pensá-lo a partir de fundamentos e perspectivas que tenham como prerrogativa a articulação com as problemáticas mais amplas da sociedade e a compreensão de que é preciso romper com práticas formativas fragmentadas, focadas prioritariamente nos resultados (o produto), em detrimento de sua essência e dos processos que o antecedem. É analisá-lo em contexto de imprevisibilidade, mas também de metamorfose, porque, na verdade, em termos de mazelas educacionais brasileiras, a pandemia não apresentou ineditismo, somente revelou o que estava posto em conjuntura anterior e acelerou o entendimento de que a mudança se faz cada vez mais necessária.

Por tal constatação, objetivou-se aqui analisar criticamente o cenário de pandemia de COVID-19 e suas implicações à educação, mais especificamente ao contexto do professor, considerando como o aporte da Psicologia Histórico-Cultural pode apresentar contribuições à uma Psicologia Educacional/Escolar que subsidie tal formação continuada com um olhar de possibilidades de identificação e defrontação das condições objetivas geradoras de adoecimento docente. Esse objetivo perpassa pela perspectiva de um sujeito social, cujo desenvolvimento ocorra em sua totalidade, e cuja constituição aconteça na relação com o outro, na construção coletiva do conhecimento.

É certo que no movimento da história outros diversos imprevisíveis ainda acontecerão, por isso julga-se pertinente ponderar uma formação continuada de professores que problematize a noção espaço-tempo educativo (presencial/a distância), a dicotomia tradição-

renovação no processo educacional e contribua, entre outros fatores, para a construção de outras possibilidades de relação humana, a partir da não generalização do ensino remoto, virtual, visto que a educação se faz na contextura dessa relação.

Além disso, tais pressupostos subsidiam uma formação docente que proponha o fortalecimento da compreensão acerca da constituição histórico-social-cultural do professor, para além da fragmentação do conhecimento, mas fundamentada na intencionalidade de um ensino sustentado por conhecimentos científicos elaborados a partir da apropriação de um método de análise da realidade, que compreenda e perceba o real, analise-o em sua complexidade e desenvolva ações educativas que proporcionem luta a favor da superação dos limites atuais de suas ações. A partir dessa visão, pode-se pensar na ruptura com a alienação das proposituras ou ideologias que lhes são impostas, em contingente pandêmico ou não.

Entende-se também que esse arcabouço teórico pode subsidiar a busca pela superação de atuais conceitos de adoecimento e sua relação dicotômica com o de saúde, visto que os caminhos histórico-culturais propõem transformação a partir da lógica dialética, que, por sua vez, ancora o pensamento a respeito da relação entre sujeito e objeto na constituição da subjetividade humana. Isso quer dizer que, enquanto o processo de conhecimento acerca do fenômeno adoecimento/saúde for concebido e/ou visto de forma a configurar um binômio, corre-se o risco de permanecer na insuficiência de ações, inclusive as que envolvem as de formação continuada de professores, que reproduzam rotineira e alienantemente o que está posto nesta sociedade neoliberal, a despeito de considerar que "a dialética é o método por excelência para dar conta de fenômeno tão evanescente e mutável, tão dinâmico e complexamente determinado" (SAMPAIO, 1998, p. 19).

Compreende-se aqui que uma demanda importante para o processo de formação continuada de professores é contribuir para a superação de tais concepções, promovendo análises, diálogos, discussões acerca dos fatores constituintes do adoecimento docente, para além de olhares patologizantes e despersolanizantes, por isso propõe-se romper com modelos estereotipados de Psicologia e Educação e assumir propostas e projetos de formação docente que, segundo Vital e Urt (2017, p. 16517), "possibilitem novos modos de aquisição de conhecimento, de pensar e de agir. Que rompa com uma visão estreita de ensino e se paute em princípios que concebem o sujeito de forma" totalizante, dando "suporte ao desenvolvimento da autonomia docente e trabalhando na contramão do ensino e" da aprendizagem espontaneísta e/ou conteudista.

Considera-se então que tal formação deve acontecer sobre o pressuposto de não promover a vitimização do professor, mas a partir de uma conduta ético-formativa, fundamentada na defesa e na garantia de seus direitos e no trabalho coletivo. Para que isso aconteça, acredita-se não ser suficiente promover discussões, intervenções e/ou formações somente nos espaços denominados educativos, mas, visto que o adoecimento é um fenômeno que deve ser tema de toda a sociedade, precisa ser discutido e problematizado continuamente, nos mais distintos espaços sociais.

Nesse arcabouço, não se pode negligenciar a concepção do trabalho como atividade fundante e constitutiva da humanidade – no caso do professor a atividade de ensino, mas também de estudo quando em processo de formação – a fim de que subsidie a compreensão de que por meio da inter-relação Psicologia e Educação também pode-se promover saúde. Por meio de uma proposta de formação continuada que proponha a compreensão de que o atual contexto de adoecimento docente reflete as relações sociais de um dado tempo histórico, pode-se pensar um caminho possível de enfrentamento.

Isso pressupõe acolher, auxiliar e atender o professor em adoecimento, mas, concomitantemente, pensar e desenvolver propostas formativas transformadoras, que o façam olhar para além da aparência desse fenômeno, compreender suas relações de trabalho e construir objetiva e intencionalmente instrumentos de enfrentamento, buscando alternativas de superação das formas alienadas de seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. V. V. de. *Saúde Ocupacional e Trabalho Docente na Universidade:* Impactos na Saúde do Professor. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/ 123456789/13988. Acesso mai. 2020.

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. (Org.). *Práticas Inovadoras na Formação de Professores.* Campinas: Papirus, 2016.

BARROS, M. S. F.; GIROTTO, C. G. G. S. Formação e Ação Docente: o conhecimento científico como eixo essencial no processo de emancipação humana. In: BARROS, M. S. F. et al. (Orgs.). *Formação, Ensino e Emancipação Humana:* desafios da contemporaneidade para educação escolar. Curitiba: CRV, 2019.

BORGES, K. P. Trabalho e Adoecimento Docente: tensões e conflitos. *Cadernos de Pesquisa*: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 160-187, set-dez. 2014. Disponível em https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/531/474. Acesso jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Primeiro caso de Covid-19 no Brasil permanece sendo o de 26 de fevereiro.* 2020. Disponível em https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/47215-primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-permanece-sendo-o-de-26-de-fevereiro. Acesso em 02 set. 2020.

CANÁRIO, R. *Educação de adultos:* um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 2013.

CASTRO, M. M. C e.; AMORIM, R. M. de A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr. 2015.

CHAIKLIN, S. Prefácio. In: PEDERIVA, P. L. M.; BARROS, D.; PEQUENO, S. (Orgs.). *Educar na perspectiva histórico-cultural:* diálogos vigotskianos. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

FACCI, M. G. D.; URT, S. da C. et al. *Uso de medicamentos ou medicalização dos professores? Uma discussão sobre as relações de trabalho e adoecimento.* In: FACCI, M. G. D.; URT, S. da C. (Orgs.). *Precarização do Trabalho, Adoecimento e Sofrimento do Professor.* Teresina: EDUFPI, 2017.

GALVÃO, A. Trabalho imaterial: Marx e o debate contemporâneo. Resenha do livro de Henrique Amorim. *Crítica Marxista,* n. 30, São Paulo, Annablume/Fapesp, p.159-161. 2010. Disponível em https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivosbiblioteca/ resenha171 Trabalho%20imaterial.pdf. Acesso em 08 set. 2020.

GONÇALVES, D. V. C. et al. Percepção sobre o Adoecimento entre Estudantes de Cursos da Área da Saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica,* v. 39, n.1, p. 102- 111. 2015.

GUIMARÃES, P. *Pandemia e educação a distância:* faz de conta e professores estressados. 2020. Disponível em https://grooeland.blogspot.com/2020/04/pandemia-e-educacao-distancia-faz-de.html. Acesso em set. 2020.

HAN, B. C. *No enxame*: perspectivas do digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*: forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2016.

LAMPERT, H. A. *Vivências e afetação na crise dos sete anos*. Disponível em: https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/prefix/12818/1/Viv%C3%AAncias%20e%20afeta%C3%A7%C3%A3o%20na%20crise%20dos%20sete%20anos.pdf. 2020. Acesso em 02 set. 2020.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MEZZARI, D. P. de S. *O Uso do Medicamento pelos Docentes e as Relações de Trabalho*: uma compreensão a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Mestrado em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, 2017. Disponível em: http://www.ppi .uem.br/arquivos-2019/UEM_PPI_Diana.pdf. Acesso out. 2019.

MIRANDA, M. G. de. *Crise da democracia, neoliberalismo e educação*: o futuro da escola pública em questão. Palestra realizada em junho de 2018. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2018.

______. O neoliberalismo como ofensiva neoconservadora à educação brasileira. *Revista Inter-Ação,* v. 45, n. 1, p. 1-15, jan.-abr. 2020. Disponível em http://dx.doi.org/10.5216.ia. v45i1.62691>. Acesso em set. 2020.

OLIVEIRA, M. K. de. Ciclos de Vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 02, p. 211-229, mai-ago. 2004. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid =S1517-97022004000200002 &script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso jun. 2020.

ONU BRASIL. Organizações Unidas Brasil. *Coronavírus*: declaração de pandemia é chamado à ação, diz secretário-geral da ONU. Disponível em https://nacoesunidas.org/coronavirus-declaracao-de-pandemia-e-chamado-a-acao-diz-secre tario-geral-da-onu/. Acesso em 02 set. 2020.

PAPARELLI, R.; SATO, L.; OLIVEIRA, F. de. A saúde mental relacionada ao trabalho e os desafios aos profissionais da saúde. *Revista Brasileira Saúde Ocupacional*, São Paulo, v. 36, n. 123, p. 118-127, junho. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br /scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572011000100011&lng=en&nrm=iso Acesso out. 2019.

PENTEADO, R. Z.; SOUZA NETO, S. de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 28, n. 1, p.135-153. 2019. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/sausoc/2019.v28n1/135-153/pt/. Acesso out. de 2020.

SAMPAIO, J. J. C. *Epidemiologia da imprecisão*: processo saúde/doença mental como objeto da epidemiologia. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1998. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso abr. 2019.

SANTOS, L. M. dos.; URT, S. da C.; VITAL, S. C. C. Readaptação docente: qual o sentido atribuído pelo professor? In: FACCI, M. G. D.; URT, S. da C. (Orgs.). *Precarização do Trabalho, Adoecimento e Sofrimento do Professor.* Teresina: EDUFPI, 2017.

ROCHA, L. *Bolsonaro ataca professores e diz que eles não querem trabalhar.* 2020. Disponível em https://revistaforum.com.br/politica/bolsonaro-ataca-professores-e-diz-que-eles-nao-querem-trabalhar/amp/. Acesso em set. 2020.

SAVIANI, D. *Ensino remoto em tempos de pandemia*: visão da Pedagogia Histórico-Crítica. Webpalestra. ADUNEB – Associação dos Docentes da Universidade do Estado da Bahia. Realizada em 07 de julho de 2020. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=egovu MOrd08. Acesso em 07 jul. 2020.

UOL. *Primeiro contágio pelo coronavírus teria acontecido em novembro, diz jornal.* Disponível em https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/efe/2020/03/13/jornal-afirma-que-primeiro-contagio-da-covid-19-na-china-ocorreu-em-novembro.htm. Acesso em set. 2020.

VITAL, S. C. C.; URT, S. da C. Coaching: proposta inovadora para a formação continuada de professores? – reflexões a partir da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *Revista REVELLI,* v. 11. 2019. Disponível em https://www.revista.ueg.br/index. php/revelli/article/view/9489. Acesso em set. 2020.

VYGOTSKI, L. S. El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas Tomo 1*. Madrid: Visor MEC, 1991.

______. A Psicologia e o Professor. In: VYGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica.* Edição comentada. Artmed, 2001.

______. A crise dos sete anos. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas. Tomo IV.* Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006.

Capítulo 5

INTERVENÇÕES PSICOEDUCATIVAS EM SAÚDE MENTAL NO IFPA NA PANDEMIA DE COVID-19

Marília Mota de Miranda
IFPA, marilia.mota@ifpa.edu.br

Ingrid Ferreira Soares da Silva
IFPA, ingrid.ferreira@ifpa.edu.br

Jeanne Kelly Soares Liberato
IFPA, jeanne.liberato@ifpa.edu.br

Elana do Perpétuo Socorro Magno Coelho Amorim
IFPA, elana.coelho@ifpa.edu.br

Ana Carolina Leal Folha Castro
IFPA, ana.castro@ifpa.edu.br

A pandemia de COVID-19 é considerada uma situação de emergência global, atravessando todo “tecido social”, não poupando praticamente nenhuma área da existência humana, seja ela coletiva ou individual, com repercussões diversas na esfera da saúde mental (LIMA, 2020).

O presente capítulo buscou refletir sobre a atuação dos psicólogos(as) frente à pandemia de COVID-19 como promotor de saúde no ambiente escolar, apresentando uma parte das ações desenvolvidas pelos psicólogos(as) que atuam no Instituto Federal do Pará participantes do Programa Educação Socioemocional.

Para realização do presente capítulo, foi empreendida uma revisão sistemática de artigos científicos da área de Saúde, da área de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), da Educação e da Psicologia, Documentos oficiais do Governo que versam sobre Saúde e Educação do Brasil, documentos e materiais psicoeducativos produzidos pelo Programa de Educação Socioemocional do IFPA, com coleta de dados realizada no período de julho a setembro de 2020.

O PSICÓLOGO NA ESCOLA E A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE

A atuação do psicólogo na escola como temos hoje é uma construção relativamente nova. Segundo Barbosa (2012), o surgimento da psicologia escolar ou educacional, como era denominada na época, surgiu ainda fora da escola, disseminada em outras áreas de conhecimento e passou por várias fases até constituir-se como a prática realizada atualmente.

Por volta dos anos 30, a psicologia educacional começou a esboçar a delimitação de um objeto de estudo, a saber, o aluno que

não aprendia. Assim, deu-se início ao seu estabelecimento enquanto um campo de saber, com atuação específica junto a crianças com problemas de aprendizagem, o que continuou a partir da criação da profissão de psicólogo no Brasil, em 1962, iniciando a fase da psicologia educacional e da escolar. Posteriormente, nas décadas de 80 a 90, diante de várias críticas a esse modelo, começou-se a refletir como a psicologia poderia se afastar dessa normatização e classificação dos alunos de acordo com transtornos, déficits e deficiências (BARBOSA, 2012).

A partir de 1990, houve um alto crescimento nas produções sobre a psicologia educacional e escolar e passou-se a olhar mais para a díade ensino-aprendizagem enquanto um processo imbuído de diversos fatores, como as relações intraescolares, políticas públicas educacionais, condições econômicas, sociais, culturais, etc. (BARBOSA, 2012).

Segundo Ronch, Iglesias e Avellar (2018), ainda nos deparamos com algumas práticas de transposição da psicologia clínica para a escolar, o que favorece o fracasso escolar individualizado. Para Guzzo (2011), o papel da psicologia deve ser o de transformar realidades, produzindo consequências sobre os indivíduos, a escola e a comunidade. E esse tem sido o desafio dos profissionais atualmente, uma vez que a escola, de um modo geral, ainda não enxerga o aluno como ser único, com suas singularidades, bem como não compreende o processo ensino-aprendizagem como um contexto que abrange aluno, escola, família e comunidade, não cumprindo seu papel de agente transformador. Segundo a autora,

> há que se mudar em primeiro lugar a representação sobre o que é o desenvolvimento de crianças e seu papel nesse processo. É preciso que os agentes educacionais que nela trabalhem, aí incluído o psicólogo, também repensem sua imagem e não se mantenham na inércia do conhecimento teórico de que dispõem, atuando de maneira ineficaz e conformista (GUZZO, 2011, p. 36).

Ronch, Iglesias e Avellar (2018) realizaram um estudo onde analisaram 17 pesquisas sobre a atuação do psicólogo nas escolas com enfoque na promoção de saúde e prevenção de doenças publicadas em periódicos nacionais. Para elas, pode-se perceber que novos caminhos estão sendo traçados no âmbito da psicologia escolar, deixando-se de lado o modelo de atendimento clínico individual e entendendo a escola como um ambiente de promoção de saúde e valorização da vida. Considera-se esse olhar como um avanço na formação de uma possível identidade profissional do psicólogo escolar voltada para a potencialização da vida e de relações saudáveis através da educação.

Guzzo (2011) defende a ideia de que o psicólogo deve atuar na promoção da saúde, bem-estar e qualidade de vida do aluno, favorecendo o seu engajamento em atividades que lhe tragam sucesso em suas atividades de vida, "diminuindo o curso da violência, do fracasso escolar, da gravidez precoce, dentre outros comportamentos considerados de risco ao desenvolvimento saudável" (GUZZO, 2011, p. 39).

Para falar em promoção de saúde, precisamos perceber a saúde enquanto um processo amplo, longe da dicotomia saúde-doença. A Política Nacional de Promoção da Saúde – PNPS (BRASIL, 2015) propõe uma integração entre a rede de atenção à saúde e as demais redes de proteção social, através de um conjunto de estratégias e formas de produzir saúde nos âmbitos individual e coletivo. Deve-se considerar valores, como a subjetividade dos sujeitos e dos coletivos, a solidariedade, ética, justiça, inclusão social, felicidade, o respeito à diversidade, a humanização e a corresponsabilidade nas ações de promoção de saúde.

Especificamente na escola, a promoção de saúde deve ser entendida sob a perspectiva do desenvolvimento de habilidades de vida. O período escolar é um momento de extrema importância para

o desenvolvimento de ações voltadas para a prevenção de agravos de saúde, a promoção da saúde e qualidade de vida do sujeito e o fortalecimento dos fatores de proteção (BRASIL, 2002). Temas como cultura de paz, inclusão e acessibilidade, empoderamento, além do desenvolvimento de espaços/ambientes que proporcionem bem-estar e estimulem o desenvolvimento humano e a construção de relações interpessoais saudáveis e, ainda, o desenvolvimento de habilidades pessoais e de competências em promoção e defesa da saúde e da vida, descritos como objetivos da PNPS (BRASIL, 2015), devem estar presentes nos programas de promoção da saúde desenvolvidos por psicólogos escolares.

De acordo com Ruíz (2014, *apud* Limberger, Mella e Duarte, 2014), o psicólogo escolar pode promover a saúde e bem-estar dos alunos a partir de programas que promovam habilidades de vida, como autoconhecimento, comunicação assertiva, tomada de decisão, pensamento criativo, manejo de emoções e sentimentos, empatia, relações interpessoais, solução de problemas e conflitos, pensamento crítico e manejo de tensões e estresse.

Importante salientar que, quando o trabalho do psicólogo escolar em programas de promoção de habilidades de vida ocorre em conjunto com a comunidade escolar (alunos, professores e demais profissionais), isso favorece a construção de novos laços de apoio, bem como as ações desenvolvidas nos referidos programas podem tornar as crianças e adolescentes pessoas mais competentes, sensíveis, autônomos em seus pensamentos e capazes de planejar o futuro (LIMBERGER, MELLA & DUARTE, 2014). Guzzo (2011) também destaca a importância da atuação do psicólogo escolar integrada a outros setores que influenciam no desenvolvimento da criança em conjunto com a família, a escola e a comunidade.

A promoção da saúde na escola também pode ser desenvolvida através de ações de educação socioemocional. Para

Abed (2016), além da transmissão do conhecimento, a função da escola é, também, desenvolver e fortalecer nas crianças e adolescentes competências variadas capazes de auxiliá-las na construção de uma vida feliz e produtiva. Tais competências podem ser chamadas também de habilidades socioemocionais, como motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis.

O trabalho de Weissber et al. (2013) (apud Motta e Romani, 2019) é usado para descrever a educação socioemocional, que seria o "processo de adquirir habilidades necessárias para reconhecer e gerenciar emoções, desenvolver cuidado e preocupação com outros, estabelecer relações positivas, tomar decisões responsáveis e manejar situações desafiadoras de forma eficaz" (p.50). Para esses autores, existem cinco competências principais a serem desenvolvidas: autoconsciência, autocontrole, consciência social, habilidades sociais e tomada de decisão responsável. Assim, a educação socioemocional tem se mostrado eficaz na promoção de saúde mental, especialmente no que tange à questões como a redução do estresse e sintomas depressivos, bem como o aumento do desempenho acadêmico, competências sociais e emocionais.

Publicações sobre o desenvolvimento de programas de educação socioemocional são ainda escassos no Brasil, sendo mais predominantes nos Estados Unidos (MOTTA & ROMANI, 2019). No entanto, em 2013, a UNESCO realizou um estudo a pedido do MEC sobre a utilização de estratégias pedagógicas com foco no desenvolvimento de habilidades socioemocionais visando o sucesso escolar na educação básica (ABED, 2016). Segundo a autora, o referido trabalho está servindo como base teórica e filosófica para a elaboração de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais nas instituições de ensino.

PANDEMIA DA COVID-19 E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

A pandemia da COVID-19 impôs o fechamento das instituições de ensino em todo o mundo e, desde então, a educação se viu diante do desafio de se reinventar, frente à necessidade de cumprir o isolamento social e, ao mesmo tempo, garantir o direito de ensino-aprendizagem dos estudantes, seguindo as orientações das instâncias municipais, estaduais e federais.

Segundo o monitoramento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), agência da ONU responsável por acompanhar e apoiar a educação, comunicação e cultura no mundo, a pandemia da COVID-19 impactou os estudos de cerca de 91% da população estudantil do planeta.

O Brasil, país que chegou a atingir a marca de 2º maior em número de pessoas contaminadas do mundo (BRASIL, 2020), o fechamento das escolas representou o acirramento de problemas educacionais que já enfrentávamos ao longo de séculos, que englobam o acesso, a permanência e o êxito educacional, agravados por questões socioeconômicas, realidade de parcela significativa dos estudantes brasileiros, o que torna o impacto da pandemia no país ainda mais severo (FIOCRUZ, 2020).

Embora a América Latina tenha sido uma das últimas regiões atingidas pela COVID-19, antecedida pela China, Coréia do Sul e Europa, ainda assim, no Brasil, as atividades escolares precisaram ser interrompidas no país, sem que houvesse tempo hábil para fornecer à comunidade escolar uma preparação para lidar com essa situação. (OLIVEIRA, 2020).

A suspensão das aulas no Brasil também foi marcada pela ausência de um imediato posicionamento do governo federal com relação ao fechamento das escolas, o que levou as instâncias inferiores do governo agirem de forma autônoma e com isso, houve a inexistência de ações preventivas homogêneas no país desde o início da pandemia, pois, basicamente, cada estado e municípios, adotaram critérios próprios (FICANHA *et al.,* 2020).

O IFPA, acompanhando os acontecimentos do Brasil e do mundo, suspendeu as atividades presenciais acadêmicas de Ensino, Pesquisa e Extensão, em todas suas unidades no estado, no período de 19 de março a 12 de abril de 2020, por meio do OFÍCIO CIRCULAR Nº 07/2020/PROEN (IFPA, 2020), posteriormente prorrogada, por meio da PORTARIA Nº 706/2020/GAB (IFPA, 2020) por tempo indeterminado, mês em que foi registrado o primeiro caso de COVID-19 no estado do Pará, pela Secretaria de Estado de Saúde (PARÁ, 2020) e declarada a pandemia do novo coronavírus pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020). Desde então, o número de contaminação no Pará cresceu tanto, que o estado foi o 2º do país a adotar a medida de "lockdown", chegando a ocupar a 3º posição em maior número de óbitos por COVID-19 no Brasil, segundo um estudo realizado pela PUCPR, citado por Garrett Jr, 2020.

Em meio a esse panorama, são incalculáveis os prejuízos na saúde, mas também na área educacional. A pandemia impôs novos desafios aos atores da escola. Educadores, gestores, estudantes, familiares, todos foram impactados e compelidos a buscar soluções para minimizar as consequências da COVID-19 e do isolamento social aos processos educativos.

Segundo Oliveira (2020), houve a necessidade de se adequar, quando possível, o ensino que antes era presencial ao modelo virtual. Esse novo cenário da educação trouxe também novos desafios, uma vez que exigiu novas metodologias de trabalho pouco ou nada

conhecidas pelos professores e expôs a falta de estrutura da maioria das escolas brasileiras, principalmente as públicas.

O IFPA não teria como escapar dessas dificuldades para se adaptar a essa nova realidade, sobretudo, em virtude de o público-alvo, os seus estudantes, se enquadrar majoritariamente em situação de vulnerabilidade social e econômica (PNP, 2020) o que escancara o abismo da desigualdade social e de acesso às tecnologias digitais, alternativa que se mostrou a mais viável para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, diante da situação que estamos vivendo.

A situação de vulnerabilidade social e econômica dos estudantes do IFPA reflete a realidade do nosso país, daqueles estudantes que sequer possuem um ambiente favorável aos estudos dentro de casa, muito menos um dispositivo eletrônico com conexão à internet. Segundo pesquisa do IBGE, citada por SAE Digital (Inacessibilidade..., 2020), apenas 57% da população do nosso país possui um computador em condições de executar softwares mais recentes.

Em pesquisa semelhante realizada junto aos estudantes do IFPA, Em tempos de pandemia - PESQUISA SOBRE INCLUSÃO DIGITAL NO IFPA (IFPA, 2020), os dados revelaram que 66% dos estudantes não possuíam acesso à internet em sua residência, portanto, demonstrando ser inviável uma saída pedagógica que se fundamente unicamente em tecnologias online, pois dessa forma, parte significativa dos estudantes do IFPA ficariam excluídos dos processos educacionais.

Porém, não foram só os estudantes que se mostraram com dificuldades para dar continuidade ao seu processo de aprendizagem por meio das tecnologias, a instituição como um todo se deparou com grandes desafios para se readequar diante de um cenário em que a tecnologia pode ser um instrumento facilitador do processo de aprendizagem.

Contudo, mesmo diante desse cenário, o trabalho dos servidores da área da educação não parou. Frente à necessidade de cumprir o isolamento social, os servidores migraram quase que imediatamente para o regime de trabalho remoto, conforme INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 03, de 27 de abril de 2020 (IFPA, 2020), adaptaram suas casas para o trabalho, tendo de conciliá-lo com a rotina de afazeres domésticos e, sob ameaça de contaminação por um vírus ainda sem previsão de cura, tiveram que manter o foco e reinventar novas formas de viver e garantir o direito de ensino aprendizagem dos estudantes.

Um contexto como esse impõe uma pressão psicológica para que sejam oferecidas respostas rápidas para atravessar esse momento, podendo causar impactos negativos à saúde mental não apenas dos estudantes, que estão tendo de lidar com tantos prejuízos de aprendizagem (FIOCRUZ, 2020), mas, também aos trabalhadores da área da educação, que se veem diante de um país que viveu durante séculos em um modelo de educação presencial e sem nenhum preparo formativo e estrutural para oferecer uma educação de qualidade por meio das TIC's (UNESCO, 2020b).

O cenário de incertezas que estamos vivendo diante dessa crise pandêmica, o acirramento das desigualdades sociais e econômicas, a polarização política, os empregos perdidos, o caos na saúde, os prejuízos educacionais, refletem diretamente na saúde mental e psicológica das pessoas. Os seres humanos podem vivenciar esses impactos de diferentes formas, que vão variar de acordo com as características individuais, a magnitude da epidemia e o grau de vulnerabilidade em que a pessoa se encontra no momento (FIOCRUZ, 2020).

As práticas da Psicologia Escolar vão ao encontro de um olhar mais humanizado para essas diferentes vivências, colaborando para abertura de espaços nas instituições de ensino que priorizem formas

mais saudáveis de lidar com as emoções, com a prevenção e até a minimização do sofrimento mental diante de situações adversas.

Nesse sentido, o grupo de Psicólogos(as) do IFPA se uniu por meio de plataformas virtuais e desenvolveu, ao longo desse período pandêmico, diversas ações voltadas para a promoção da saúde mental, por meio de acolhimento e dispondo de estratégias para lidar com essa crise de forma emocionalmente mais habilidosa, as quais iremos discorrer neste artigo.

O momento atual no IFPA é de um complexo planejamento para a retomada das atividades acadêmicas de forma remota/presencial, no qual se faz necessário considerar, além das questões pedagógicas, sociais e econômicas, os aspectos psicológicos, que vão variar de acordo com cada segmento a ser cuidado: docentes, técnicos administrativos em educação (TAE's), gestores, estudantes e seus familiares, ao pensarmos no impacto emocional da pandemia da COVID-19.

Nesse sentido, o grupo de Psicólogos(as) do IFPA se encontra atuando ativamente, caminhando junto ao trabalho de promoção da saúde mental frente aos desafios impostos pela COVID-19, e auxiliando no preparo emocional da comunidade acadêmica como um todo para a retomada das atividades, que, nesse momento, estão previstas para recomeçarem de acordo com a realidade de cada campus.

O USO DAS TECNOLOGIAS VIRTUAIS E O LÚDICO NA PRÁTICA ESCOLAR

Estruturar os materiais a serem divulgados e organizá-los de maneira que pudessem alcançar os mais variados públicos de maneira orquestrada, requereu ao Grupo de Psicólogos(as)

mergulhar na literatura existente em busca de subsídios que norteassem este fazer desafiador e completamente novo imposto pela pandemia da SARS-Cov-2.

Trabalhar com as emoções não é algo simples quando se tem a possibilidade de estar perto e tornar as ações mais diretivas. Então, trabalhá-las à distância e sem o contato presencial, onde se pode ter o feedback imediato, mobilizou grande inquietação e necessidade de repensar as estratégias de ação e os materiais em si, de tal forma a recriar vínculos dentro de um novo panorama, assim como atrair os olhares e o interesse da comunidade do IFPA.

Pichon-Rivière (1988), cujos construtos, conceitos e reflexões são norteados pela ideia de movimento e transformação contínua dos sujeitos, de seus vínculos e de seu modo de operar na realidade, deixa claro que os vínculos são estabelecidos pela totalidade da pessoa, que está em constante processo de evolução. Destarte, para que se pudesse manter e criar estes vínculos, pensou-se nas 19 unidades do IFPA, distribuídas em 17 cidades do estado do Pará como um grande Grupo Operativo, onde dentro da dinâmica do grupo, os membros precisam lidar com medos, fantasias, conhecimentos e pensamentos diferentes, buscando novas construções, quebrando paradigmas cristalizados e repetições (Pichon-Rivière, 1994).

Ao se considerar o IFPA como um Grupo Operativo, compreendeu-se que também poderiam existir resistências quanto às propostas de trabalhar a educação socioemocional, o que se é esperado, tendo em vista que todo processo de aprendizagem requer a desconstrução de antigos padrões de pensamento para a assimilação e introjeção de novas ideias. Os papéis dos sujeitos, muito bem descritos por Pichon-Rivière (1988), também foram cuidadosamente estudados, de sorte que se pudesse ter estratégias alternativas de ações caso não se conseguisse realizar algumas delas.

O autor destaca que nos grupos operativos sempre existirão os papéis de líder, porta-voz, sabotador e bode expiatório, sendo necessário identificar quais as pessoas estão desempenhando cada papel, para que se possa atuar de maneira mais assertiva junto a eles. Assim, cada psicólogo através de sua expertise identificou como melhor se caracterizava seu campus (que foi visto como uma pessoa) e levou suas impressões para o grupo de psicólogos do Programa de Educação Socioemocional, que juntos trabalharam na organização da estratégia que atendesse às demandas individuais dos campi e coletivas da instituição como um todo (o grupo operativo).

Segundo Pichon-Rivière (1994) o homem é um ser social que interage através das trocas de necessidades e satisfações no interjogo (mundo interno x mundo externo), sendo através deste jogo que ocorrem os aprendizados que se consolidam. Portanto, para alcançar o mundo interno, era importante pensar que recursos existiam para que esse acesso fosse permitido e não bloqueado, o que dificultaria a concretização do trabalho.

Conforme Freud (1921), a identificação é a expressão de um laço emocional com outra pessoa, sendo ambivalente desde o início, pois ao mesmo tempo que é a expressão de ternura, pode se tornar desejo de afastamento de alguém. Além desse laço emocional inicial na vida do sujeito, podem surgir outros laços com qualquer nova percepção partilhada. Quanto mais importante for esta percepção, mais bem-sucedida pode se tornar essa identificação, podendo representar o surgimento de um novo laço. Para Freud (1921), o laço mútuo existente entre os membros de um grupo é dessa natureza, baseada numa importante qualidade emocional comum, que se pode inferir estar presente na natureza do laço com o líder, evidenciando que a manutenção dos grupos dependem da identificação entre os membros e, principalmente, com o líder.

Devido a necessidade deste processo de identificação, buscou-se conhecer melhor a realidade e percepções individuais e coletivas dos servidores, colaboradores e discentes do IFPA, através de uma pesquisa sobre Saúde Física e Mental, que foi divulgada e coletada por plataformas digitais. Os dados coletados auxiliaram na compreensão do mundo interno dos grupos, fomentando o planejamento e estruturação das ações a serem desenvolvidas na Instituição (ações coletivas) e nos campi (ações focais), levando-se em consideração a linguagem, faixa etária, gênero e nível de conhecimento.

Pensar no uso das Tecnologias Virtuais é repensar o modo de comunicação, é importante usar uma linguagem direta, curta e adequada ao público, cujo acesso e comunicação sejam feitos de maneira rápida e eficiente (ESCOLA CONQUER, 2020). De posse desse constructo, o grupo de psicólogos subdividiu-se em diversas frentes de articulações de ideias e ações, para conseguir atuar nas diversas vertentes de comunicação virtual, debruçando-se em pesquisas e busca de informações atualizadas que fossem de fácil assimilação e linguagem limpa aos receptores.

Foi utilizada a teoria de Kishimoto (1996), que fala sobre a necessidade de repensar as propostas pedagógicas adotando componentes que atuem nos mecanismos internos da aprendizagem, já que estes não podem ser ignorados quando o objetivo é a apropriação de conhecimentos por parte do aluno, onde todo jogo com cunho instrutivo pode e deve ser estudado para determinados fins. Assim, adaptou-se esta percepção para a instituição como um todo, vislumbrando o uso de TICs para auxiliar esta prática, tornando o conteúdo mais receptivo, dando ainda possibilidade de desenvolvimento de temas adjacentes que poderiam ser complementados com materiais em formatos escritos, audiovisuais, interativos e intuitivos.

Tornar temas delicados como depressão, ansiedade, medo, empatia e autocuidado, assuntos mais acessíveis e estimulá-los ao

livre expressar, requereu a formulação de materiais que simulassem o diálogo presencial com o público-alvo. Segundo Cunha (1988), o jogo pedagógico é aquele fabricado com o objetivo de proporcionar determinadas aprendizagens, diferenciando-se do material tradicional, devido conter aspecto lúdico e utilizando recursos intencionalmente pensados para atingir objetivos específicos.

Através da utilização de recursos gráficos atrativos visualmente, linguagem dinâmica e autoexplicativa, os materiais paulatinamente foram publicados, a cada nova fase da epidemia, buscando se fazer presente o suporte emocional necessário para que se passasse por todo o percurso com a maior redução de danos possível, tentando mostrar a presença da rede de apoio quando se fizesse necessário.

Tocar nas emoções de toda comunidade do IFPA mobilizou a compreensão de que todos são muito mais pessoas privadas do que públicas e entrar neste campo exigiu saber deslocar-se da esfera teórica e pôr em prática os diversos saberes para que não se invadisse e se causasse mais transtornos do que a própria situação pandêmica já ocasionara. Tratar com leveza e gentileza a todos e os diversos sentimentos envolvidos foi o norte deste trabalho.

INTERVENÇÕES DA PSICOLOGIA DO IFPA NA PANDEMIA

O Instituto Federal do Pará conta com um quadro permanente de 16 profissionais da Psicologia na ativa como Técnicos Administrativos em Educação (TAES), atuando em 11 das 19 unidades, sendo que estes profissionais estão lotados em setores como: Saúde do Servidor, Assistência Estudantil, Pedagógico e também na Gestão Administrativa.

Em março de 2020, a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), em parceria com Diretoria de Gestão de Pessoas (DGP), iniciou a implantação do Programa de Educação Socioemocional do IFPA, uma ação de Educação e Saúde para o desenvolvimento de ações coletivas de competências socioemocionais na comunidade acadêmica. Para tanto, foi feita uma formação educacional com o grupo de Psicólogos(as) para que os mesmos pudessem coordenar as ações nos *campi* e Reitoria nos quais estão lotados para atuação profissional.

Com o avanço da pandemia no Brasil e a suspensão das atividades presenciais no IFPA, o grupo de Psicólogos do IFPA optou pela centralização da atuação Programa de Educação Socioemocional do IFPA, no desenvolvimento de ações de fortalecimento da saúde mental dos membros da comunidade acadêmica, pautado em atividades que focassem no autocuidado, gestão das emoções e de cunho informativo/educativo quanto às formas adequadas de cuidados físicos e emocionais no trato da pandemia.

As linhas de atividades foram organizadas a partir de peculiaridades do Instituto Federal do Pará, que trabalha com educação básica, superior e pós-graduação, abrangendo um leque extenso quanto à faixa etária do público-alvo. Com base na literatura psicológica e apoiado no uso Tecnologias de Informação e Comunicação foram disponibilizados à comunidade:

1. Acolhimento Psicológico Virtual

No período de abril de 2020 houve em todo o Brasil um aumento na taxa de transmissibilidade das pessoas infectadas por SARS-Cov-2, sendo a pandemia considerada um estado de emergência em saúde pública global, que levou a diversos conselhos de classe a autorizarem e recomendarem aos profissionais a modalidade de teleatendimento. Dentre os quais, o Conselho Federal de Psicologia baseou a prática de escuta psicológica online, na já existente na Resolução CFP nº

11/2018, e na resolução CFP nº 04/2020, criada especificamente para atender o período de pandemia.

O acolhimento psicológico virtual é uma extensão do acolhimento psicológico presencial. Um espaço de escuta psicológica mediado por ferramentas tecnológicas, garantindo assim a manutenção do serviço de Atendimento Psicológico nos *campi* e na Reitoria durante a suspensão das atividades acadêmicas presenciais. O serviço é de cunho voluntário, destinado a toda a comunidade do IFPA, ou seja, servidores, colaboradores terceirizados, alunos, incluindo o público adolescente e que, por ser virtual, pode ser ofertado às 19 unidades do Instituto, incluindo os *campi* que não contam com psicólogos no seu quadro de servidores. O contato inicial era feito por e-mail, conforme tabela disponibilizada nos sites institucionais, e depois o atendimento psicológico feito de forma assíncrona, continuando por e-mail, ou de forma síncrona, utilizando o *chat*, mensagens instantâneas e videoconferência por meios de aplicativos, como Skype, Meet, Zoom, WhatsApp, entre outros.

Materiais audiovisuais

Lima (2020) aponta que no Brasil, a propagação da Pandemia de COVID-19, intensifica no país desde fevereiro de 2020 a produção de materiais nacionais desenvolvido por agentes sociais como, grupos de pesquisa, associações e instituições ligadas a categorias profissionais, trazendo informações e recomendações sobre saúde mental no contexto da pandemia, tendo como referência os documentos internacionais.

As produções de materiais escritos e audiovisuais já são usados na educação em saúde, a exemplo, os guias, cartilhas, vídeos e aulas-slide, de forma educativa. Além do que, segundo Lima (2020), a

produção de conhecimento em educação e saúde passou a explorar outros recursos da internet, como as transmissões ao vivo que é o caso das *lives, webinars* e também os *podcasts*.

Nas ações do IFPA, o grupo de Psicólogos(as) optou por priorizar na primeira etapa dos trabalhos do Programa de Educação Socioemocional direcionados a pandemia de COVID-19, produtos como: *lives*, revista, *cards, e-books* e catálogo, preferencialmente, vinculados às mídias sociais do IFPA.

Live

As *lives* são transmissões ao vivo, mediadas por recursos tecnológicos que, atualmente, são feitas através da internet a partir de plataformas educativas, corporativas, entretenimento e relacionamento. As *lives* executadas pelo grupo de Psicólogos(as) tinham por objetivo ser momentos de diálogos com a comunidade acadêmica e com o público externo ao IFPA, de forma a levar o conhecimento científico da Psicologia e trabalhar temas de saúde mental. Por serem gravadas e armazenadas nas páginas oficiais de comunicação do Instituto, as mesmas estão disponíveis ao acesso de todos por um período indeterminado. A primeira, realizada no mês de maio de 2020, "Saúde mental em tempos de afastamento social" obteve 3,7 mil visualizações e a *live* "Setembro amarelo no IFPA: saúde mental importa" obteve 2,1 mil visualizações.

Catálogo da rede de serviço de apoio emocional

O catálogo da rede de serviço de apoio emocional trata de um guia de informações da rede de apoio de atendimento

em saúde mental do estado do Pará e Brasil, dividido em 3 modalidades de atendimentos: online, presencial e por telefone. Cada local, grupo ou instituição apresentada tinha a descrição da forma de atendimento e público-alvo, de maneira a otimizar e facilitar a procura por apoio emocional no período de isolamento e após a flexibilização das atividades.

Cards Educativos

Considerando que o maior público do Instituto Federal do Pará, são estudantes matriculados em cursos integrados ao Ensino médio, conforme dispõe a *Lei Nº 11.892,* de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e que os mesmos são jovens, foram elaborados *cards* educativos que foram disponibilizados a toda comunidade por meios de mídias digitais. Esses *cards* foram acompanhados de textos breves com informações sobre acolhimento de emoções, formas de autocuidado e qualidade de vida para atenuar os efeitos psicológicos do distanciamento físico. Os *cards* estão atualmente disposto ao público nas páginas das mídias sociais do IFPA, como também, reunidos em forma de material pdf, no site oficial do IFPA.

Revista

Intitulada "Reflexões Psis", a revista é uma coletânea de 07 textos, pensados a partir dos impactos na saúde física e mental da pandemia de COVID-19. A revista objetivou trazer dicas e apontamentos relativos à Saúde Mental em seus diversos aspectos no período de distanciamento social, com informações claras de leitura acessível

a todos. Contendo um total de 25 páginas, os temas trabalhados foram: sentimentos emergentes diante da pandemia, alterações de rotina incluindo novas relações de trabalho e estudo, questões como autoconhecimento, relações familiares e sociais, inserção de novas tecnologias nas relações e manutenção de laços afetivos. A revista foi lançada nos sites oficial do IFPA no dia 04 de junho de 2020 para downloads e distribuição feita por e-mail aos servidores e também encaminhada via aplicativo de mensagens, destacando esta última, como uma forma de compartilhamento de informações rápida e acessível à população em geral, usada frequentemente nesta pandemia. A revista teve reportagem publicada na página oficial do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) como uma ação de atenção à saúde no período de pandemia. Até o até fim da coleta de dados para o referido artigo, a revista já somava, na página oficial do IFPA, uma média direta de 504 *downloads*.

E-books

A coletânea denominada de "Orientações psicológicas para tempos de pandemia" foi uma ação psicoeducacional direcionada para os discentes do IFPA, o qual se objetivou trabalhar temas sobre saúde mental e habilidades socioemocionais mediante a nova realidade do conviver social numa pandemia. A coletânea foi dividida em 03 volumes com um total de 15 textos tendo uma introdução comum e uma sessão de contatos úteis em cada volume.

Os e-books de "Orientações psicológicas para tempos de pandemia" foram escritos numa linguagem clara, voltada para o público jovem e trabalhada na forma de um diálogo entre as autoras e os leitores. Os livros foram divulgados nas mídias oficiais do IFPA, por serem livros em formato digital foram também disponibilizados a

comunidade acadêmica por e-mails e via aplicativo de mensagens. Os três e-books até fim da coleta de dados já somavam na página oficial do IFPA, uma média direta de 807 downloads, ressaltando que este é o primeiro mês do lançamento na página.

Destaca-se que todos os materiais e informações sobre a ação do Grupo de Psicólogos (a) mediante a pandemia de COVID-19 encontram-se na página eletrônica “https://ifpa.edu.br/coronavirus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 2020, sem sombra de dúvidas, foi um ano atípico, em que toda a população mundial se deparou com uma pandemia que levou a milhares de mortos e a um número sem precedentes de contaminados. Mas não somente a saúde foi afetada, diversos outros setores como aviação, turismo, restaurantes, construção e a educação, foram severamente impactados pela pandemia.

No que se refere à educação pública, conforme exposto ao longo do capítulo, as práticas educacionais demonstraram grandes dificuldades em garantir o acesso ao ensino de seu público-alvo, o que, por sua vez, fomentou inúmeros conflitos entre todos os atores sociais que compõem o ambiente escolar.

Frente a tantas demandas que as instituições de ensino foram convocadas a responder, a Psicologia Escolar e Educacional, vem contribuindo e ainda tem muito a contribuir, dado o seu arcabouço de conhecimentos científicos, que se traduzem no campo educacional, em práticas voltadas para facilitação dos processos de ensino-aprendizagem e prevenção e promoção da saúde mental de todos os atores da comunidade escolar.

Objetivando auxiliar nesse processo, de forma a amenizar os impactos emocionais decorrentes deste momento tão avassalador, os grupo de psicólogos (a) do Instituto Federal do Pará, por meio do programa de educação socioemocional, procuraram adaptar suas práticas, reorientando suas ações, para que pudessem atender a comunidade acadêmica, mediando a adaptação a esse novo cenário, através de um novo fazer, voltado a atender as especificidades de nossa comunidade.

Por conseguinte, enquanto novas modalidades de intervenções psicológicas, as intervenções psicoeducativas elaboradas, almejaram oferecer suporte e apoio no manejo das situações decorrentes da pandemia, estimulando a promoção, prevenção e conscientização de práticas de autocuidado em saúde mental.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção psicopedagógica,* São Paulo, vol. 24, nº 25, p. 8-27, 2016.

BARBOSA, Déborah Rosária. Contribuições para a construção da historiografia da psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia: ciência e profissão,* 2012, 32 (num. esp.), p. 104 a 123.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008. Disponível em: https:// http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm.Acesso em: 22 de setembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Promoção da Saúde - *PNPS:* revisão da Portaria MS/GM nº 687, de 30 de março de 2006/ Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. A promoção da saúde no contexto escolar. *Rev. Saúde Pública, São Paulo,* v. 36, nº 4, 2002.

CUNHA, N. *Brinquedo, desafio e descoberta.* Rio de Janeiro: FAE. 1988.

ESCOLA CONQUER. *Práticas para uma comunicação assertiva.* 2020. Disponível em: https://escolaconquer.com.br/4-praticas-para-uma-comunicacao-assertiva-a-distancia. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

FICANHA *et al*. Aspectos biopsicossociais relacionados ao isolamento social durante a pandemia de COVID-19: uma revisão integrativa. *Research, Society and Development,* vol. 9, nº 8, 2020.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ - FIOCRUZ. Documento sobre retorno às atividades escolares no Brasil em vigência da pandemia Covid-19. Disponível em: http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/informe/site/arquivos/anexos/642e0df1e3a1ae36979cac098a1294ffe3b4716d. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ - FIOCRUZ. *Educação em Tempos de Pandemia* – Boletim Corona. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/video/educacao-em-tempos-de-pandemia-boletim-corona. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ - FIOCRUZ. *Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19:* Recomendações para gestores. Brasília, 2020, p. 1-13. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/41420. Acesso em 01 de agosto de 2020.

FREUD, S. *Psicologia de grupo e análise do ego.* Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1921.

GARRETTI JR.G. Veja os estados mais e menos afetados proporcionalmente pela covid-19. Exame, 2020. Disponível em: https://exame.com/brasil/veja-os-estados-mais-e-menos-afetados-proporcionalmente-pela-covid-19/. Acesso em: 17 de setembro de 2020.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. Em: Del Prette, Z. A. P. *Psicologia Escolar:* pesquisa, formação e prática. P 19 a 36. Campinas: Ed. Alínea, 2011.

INACESSIBILIDADE a tecnologias educacionais. SAE Digital, Disponível em: https://sae.digital/educacao-e-coronavirus/. Acesso em: 17 de setembro de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA a. Ofício Circular Nº 07/2020/PROEN, de 17 de março de 2020. Disponível em: https://ifpa.edu.br/coronavirus/documentos-covid-19/5066-oficio-circular-07-2020-suspensao-das-atvidades-no-ifpa/file.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA b. Portaria Nº 706/2020/GAB, de 15 de maio de 2020. Disponível em: https://ifpa.edu.br/coronavirus/documentos-covid-19/5148-portaria-706-assinada/file.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA c. Instrução Normativa Nº 03, de 27 de abril de 2020. Disponível em: https://ifpa.edu.br/coronavirus/documentos-covid-19/5125-instrucao-normativa-n-3-2020-implementacao-do-programa-experimental-de-gestao-e-acompanhamento-das-atividades-remotas-final-assinada/file.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA d. Pesquisa sobre inclusão digital no IFPA. Disponível em: https://ifpa.edu.br/coronavirus/documentos-covid-19/5135-pesquisa-inclusao-digital-resultado/file#:~:text=Ao%20analisar%20esse%20dado%20inicial,fixa%2C%20resultado%20bem%20abaixo%20daqueles.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.* São Paulo: Cortez, 1996.

LIMA, Rossano Cabral. Distanciamento e isolamento sociais pela Covid-19 no Brasil: impactos na saúde mental. *Physis*: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 30(2), e300214, 2020. p. 1 a 10. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-73312020300214. Acesso em 01 de agosto de 2020.

LIMBERGER, Jéssica; MELLA, Lisiane Ligia; DUARTE, Talzamara de Oliveira. Promoção de saúde na escola. *Itinerarius Reflectionis*, vol. 10, nº 2, 2014.

MOTTA, Pierre Cerveira; ROMANI, Patrícia Fasolo. A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. *Psicologia da Educação*, nº 40, p. 49-56, 2019.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. "O antes, o agora e o depois": alguns desafios para a educação básica frente à pandemia de COVID-19. *Boletim de Conjuntura,* ano II, vol. 3, nº 9, 2020.

Organização Mundial de Saúde (OMS). Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acessado em 01 de julho de 2020.

PARÁ. Secretaria de Estado de Saúde do Pará. Disponível em: http://www.saude.pa.gov.br/informativo/. Acesso em: 25 de Setembro de 2020.

PICHON-RIVIÈRE, E. *Teoria do Vínculo.* 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PICHON-RIVIÈRE, E. *O processo grupal.* 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA – PNP 2020 (Ano Base 2019). *Classificação racial e renda familiar dos estudantes.* Disponível em: http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html. Acesso em: 18 de setembro de 2020.

RONCH, Juliana Peterle; IGLESIAS, Alexandra; AVELLAR, Luziane Zacché. Interface entre educação e saúde: revisão sobre o psicólogo na escola. *Psicologia Escolar e Educacional,* vol. 22, nº 3, 2018.

UNESCO . Disponível em: https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition. Acesso em: 17 de setembro de 2020.

UNESCO . Disponível em: https://en.unesco.org/news/how-teachers-are-leading-efforts-ensure-learning-never-stops-during-covid-19-education. Acesso em: 23 de setembro de 2020.

Capítulo 6

REINVENTANDO-SE: RECORTES SOBRE A ATUAÇÃO DOS SERVIÇOS DE PSICOLOGIA ESCOLAR EDUCACIONAL DO IFPI FRENTE A PANDEMIA DA COVID-19

Cristiana Galeno da Costa Pereira
IFPI Campus Piripiri, crisgaleno@ifpi.edu.br

Erotides Romero Dantas Alencar
IFPI Campus Parnaíba, erotides@ifpi.edu.br

Idalina Rosa Mendes da Rocha Sá
IFPI Campus Floriano, idalinarosa_7@ifpi.edu.br

Luciana Maria Guimarães e Silva
IFPI Campus Paulistana, luguimaraes@ifpi.edu.br

Silvana Teixeira de A. Sousa
IFPI Campus Teresina Zona Sul, siltsousa@ifpi.edu.br

INTRODUÇÃO

O novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, causador da doença COVID-19, uma pandemia em curso, foi detectado em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Em um curto espaço de tempo tornou-se uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, cuja Organização Mundial de Saúde (OMS) a declarou como uma pandemia, em 11 de março de 2020, com transmissão presente em 114 países (OPAS, 2020).

No Brasil, o primeiro registro da doença aconteceu, em fevereiro de 2020 (AQUINO; MONTEIRO, 2020). Apesar da experiência dos outros países, do potencial de contágio, da letalidade da doença e do risco de colapsar o sistema de saúde, os governos federal, estadual e municipal, seguiam polarizados e discordantes, no entendimento da necessidade do distanciamento social e dos métodos preventivos para interromper a disseminação do vírus.

No Piauí, o primeiro ato normativo estadual se deu por meio do Decreto 18.884 de 16 de março de 2020 (PIAUÍ, 2020), no qual, dentre outras medidas, suspendia por 15 (quinze) dias as aulas da rede pública e recomendava a suspensão das aulas da rede privada de ensino, como forma de prevenção e de contenção do vírus. Dessa data até o mês de setembro, período de conclusão do presente capítulo, as aulas presenciais nas instituições de ensino piauienses não haviam sido retomadas.

No que concerne ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)[1], em 13 de março de 2020, a Portaria

1 O IFPI é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi* que oferta educação profissional e tecnológica, nas diferentes modalidades de ensino. Conta atualmente com a Reitoria e mais 20 *campi*, dos quais dezesseis unidades contam com o profissional psicólogo em seu corpo administrativo.

nº 835, institui o Comitê de Prevenção ao Coronavírus (COVID-19), com o objetivo de orientar a comunidade acadêmica e conduzir as ações para a prevenção do novo coronavírus (IFPI, 2020a). Pelas decisões do Comitê, avaliando a gravidade epidemiológica e a dimensão do risco provocada pela doença, o Instituto Federal do Piauí, desde o dia 19 de março de 2020, adotou o regime de jornada em trabalho remoto para todos os seus servidores (IFPI, 2020b). A suspensão das atividades acadêmicas e administrativas foi prorrogada por tempo indeterminado, permanecendo a realização de trabalho remoto. Em casos excepcionais, a critério do Reitor e/ou dos Diretores-Gerais, em momentos que se fizessem necessários, os servidores poderiam ser convocados presencialmente para atuarem em suas unidades de lotação.

A decisão do Instituto Federal do Piauí de suspender as atividades presenciais gerou diversas incertezas e inseguranças, em toda a comunidade escolar. Estudantes, pais, docentes, servidores técnico-administrativos, colaboradores terceirizados, gestores; todos começavam a vivenciar as transformações causadas pela pandemia da COVID-19 e a questionar sobre o futuro e sobre quais medidas seriam adotadas pela instituição.

De forma a tentar organizar as atividades dos servidores, a minimizar os impactos que uma longa suspensão de aulas pode provocar na aprendizagem dos alunos, evitar a perda do vínculo com a escola e permitir que os estudantes mantivessem uma rotina básica de atividades acadêmicas, mesmo afastados da sala de aula convencional, em 04 de maio de 2020, através da Portaria nº 952, o IFPI homologou a Nota Técnica nº 04/2020 de 29 de abril de 2020 com estratégias e orientações para a realização das atividades não presenciais (IFPI, 2020c).

As atividades remotas de ensino iniciaram, no dia 11 de maio de 2020, e foram desenvolvidas por todos os *campi* da instituição de

forma experimental, com as séries finais dos cursos técnicos de nível médio (integrados, concomitante/subsequente) e os módulos finais dos cursos de graduação. Inicialmente, foram ofertados e desenvolvidos cursos de formação, na modalidade remota, para os servidores docentes e técnicos, com duração de quarenta horas, voltados para o uso de ferramentas educacionais digitais na realização das aulas: "Recursos Web do G Suite na Construção de Materiais Educacionais Digitais" e "Criação de Vídeoaulas e Webconferência". Posteriormente, em 18 de junho de 2020, por meio da Resolução 14/2020 do Conselho Superior do IFPI (CONSUP, 2020), ampliou-se o ensino remoto para todas as séries e modalidades de ensino, em andamento até o mês de setembro, período do fechamento deste capítulo.

Os trabalhadores da área educacional e estudantes precisaram lidar com a reorganização da vida pessoal e familiar, tendo que conciliar o trabalho remoto com afazeres domésticos, medidas de prevenção ao COVID-19, cuidados com os filhos menores, com familiares idosos e outros. Perpassada por essa problemática, ressalta-se a falta de conectividade, de recursos tecnológicos, de espaços adequados para o trabalho e estudo, que se constitui em um grande impacto imposto involuntariamente. Toda essa realidade modificou o trabalho dos profissionais da educação, aumentando a pressão e o desgaste emocional a que já estavam submetidos (OPP, 2020). Somado a todas essas transformações, os membros da comunidade escolar precisaram gerenciar suas reações emocionais, frente ao novo contexto, no qual estavam inseridos, e os riscos à vida que o novo coronavírus trouxe, sendo comum o surgimento de sentimentos de ansiedade, medo, preocupação, incerteza, negação (FIOCRUZ, 2020).

Não diferente tem sido a vivência dos impactos da pandemia também para os profissionais da psicologia e, neste momento, em que desponta a importância de sua presença e atuação no ambiente escolar, reinventam suas práticas profissionais para além dos muros

de seus ambientes de trabalho. É sobre essas experiências de trabalho reais em um contexto virtual que tratarão as páginas deste capítulo, considerando as vivências e experiências desses profissionais que atuam nos *campi* do IFPI.

Cabe ressaltar que as ações aqui descritas representam apenas um recorte (uma visão micro) de uma intervenção em larga escala (macro) realizada pelos psicólogos do IFPI, uma vez que cada *campus* tem autonomia de trabalho para que sejam respeitadas as especificidades e demandas de cada local.

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR EDUCACIONAL DO IFPI NO CONTEXTO DA PANDEMIA

A Psicologia Escolar Educacional (doravante PEE) busca o desenvolvimento e a utilização de instrumental adequado para o melhor aproveitamento acadêmico do estudante, a fim de que este se torne um cidadão que contribui produtivamente para a sociedade (CASSINS *et al,* 2007). A PEE está ancorada e fundamentada em evidências e conhecimentos científicos sobre desenvolvimento emocional, cognitivo e social, necessários na compreensão dos processos e estilos de aprendizagem, com foco no auxílio à comunidade escolar e, por conseguinte, no constante aperfeiçoamento do processo ensino/aprendizagem.

A presença do psicólogo na instituição escolar é fundamental na construção das decisões e escolha dos conteúdos programáticos para cada fase do desenvolvimento cognitivo do aluno, no desenvolvimento de técnicas inclusivas para alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais, na aplicação de programas

de desenvolvimento de habilidades sociais e outras questões relevantes no dia-a-dia da escola.

O psicólogo escolar educacional desenvolve atividades com alunos, professores e funcionários; constrói parcerias com a comunidade escolar e busca, a partir de uma visão sistêmica, atuar de forma preventiva, promovendo mudanças no contexto escolar, a fim de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, humano e social não apenas do estudante mas, em consequência, de toda a sociedade.

A psicologia escolar educacional é um campo de atuação que promove atividades com a instituição educacional como um todo, considerando que todos os seus membros são atores que influenciam direta ou indiretamente no processo de ensino e aprendizagem (CRP-PR, 2016). Contudo, é importante ressaltar que, nessa atuação, dá-se a emergência de um novo desafio – uma pandemia de grande impacto mundialmente em curso. Com essa problemática, surgem reflexões e questionamentos: Como manter-se atuante frente a este novo “normal”? Como será o novo modo de atuação do profissional de psicologia no funcionamento da escola? E como a psicologia adaptar-se-á frente a este novo cenário?

Ressalta-se que são questões de ordem dialética para as quais não há respostas pontuais, mas sobre as quais se pretende refletir. É importante destacar que o trabalho remoto da psicologia escolar educacional foi sendo construído aos poucos, de modo tímido e incerto, principalmente pelo fato de os próprios psicólogos estarem inseridos na demanda e também vivenciarem os impactos da pandemia.

Institucionalmente, de acordo com a portaria já citada anteriormente (IFPI, 2020b, p.7), em seu item 6.6, a atuação e suas atribuições do profissional psicólogo diante do contexto de atividades remotas são descritas da seguinte maneira:

- Manter contato com os alunos para acolhimento e atendimento das demandas que surgirem;
- Disponibilizar acompanhamento psicológico a estudantes e realizar os devidos encaminhamentos, abordando, quando necessário, implicações emocionais da quarentena e de aspectos psicológicos do isolamento;
- Avaliar, por amostragem, os aspectos emocionais de alunos e servidores durante o período de atividades não presenciais;
- Contribuir com ações de saúde sobre aspectos de higiene que visem a minimizar riscos de contaminação;
- Conscientizar sobre eventuais mudanças de hábitos e possíveis implicações emocionais advindas dessas mudanças;

Tentando adaptar-se a esse “novo” modo de atuação, alguns profissionais retomaram os seus aconselhamentos psicológicos, agora adotando a prestação de serviços psicológicos por meio de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), já regulamentada pela Resolução N° 11/2018 do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e seguindo todas as orientações necessárias para a garantia do sigilo, assim como dos demais aspectos éticos envolvidos no processo. Foram adotados os diversos meios de comunicação, desde os mais tradicionais até os mais contemporâneos: ligações telefônicas, chamadas de áudio e vídeo, mensagens de texto, por aplicativos multiplataformas de mensagens e chamadas instantâneas, atendimentos on-line utilizando plataformas como o Google Meet e Skype, dentre outros.

Além disso e objetivando integrar a comunidade acadêmica, em quarentena, decorrente da pandemia, a Pró-Reitoria de Extensão e a Diretoria de Comunicação do IFPI lançaram um edital que visava propor o cadastro de projetos que viabilizassem atividades remotas extracurriculares, a fim de favorecer também a saúde mental, possibilitar

a vivência de atividades lúdicas, culturais e laborais para a comunidade interna e em geral. O Programa foi intitulado “Você em casa e o IFPI em movimento” e, a partir dele, muitas ações foram sendo elaboradas pelos diversos setores e profissionais da instituição, dentre eles, a Psicologia, que atuou desenvolvendo atividades educativas e outros projetos os quais serão descritos nas seções seguintes.

Você em casa e o IFPI em movimento: atividades educativas com a comunidade escolar

O Programa “Você em casa e o IFPI em Movimento” propôs o cadastro de projetos de extensão, de modo que, inicialmente, os psicólogos e as psicólogas foram mobilizados/as a elaborarem textos e vídeos orientativos, no que concerne à pandemia, visando à manutenção da saúde mental e ao bem estar da comunidade ifpiana bem como à orientação para estudos e rotina educacionais.

Outra ação inserida nesse programa foi o projeto “Você cuida de mim, eu cuido de você” que teve por objetivo oferecer apoio e reconhecimento aos profissionais que estavam atuando na linha de frente na pandemia do COVID-19. Schmidt *et al* (2020, p. 6) afirmam que a conjuntura vivenciada por uma pandemia “tende a aumentar o estigma social e os comportamentos discriminatórios contra alguns grupos específicos”. Dessa forma, o projeto fomentou combater o estigma e a violência que grupos vinham sofrendo por serem considerados pela população como fontes de contágio da doença. A ação foi utilizada como ferramenta de integração e mobilização dos alunos, uma vez que eles tiveram participação ativa na produção de mosaicos com fotos de apoio, vídeos que validavam os sentimentos vivenciados pelos profissionais de saúde nesse momento (como medo, angústia, insegurança, etc.) e uma música escrita por uma aluna, especialmente, para esse fim.

Corroborando com a compreensão de que esse protagonismo juvenil promove aprendizagem significativa e propicia melhor qualidade de vida e capacidade de pensar nos sujeitos, Kim (2018, p. 4) afirma que:

> As metodologias ativas caracterizam-se como métodos de ensino que fortalecem a formação de vínculos democráticos na relação entre professor, alunos e conteúdo. Apoiam-se na aprendizagem significativa por descoberta, que estimula a criatividade na construção de soluções para os problemas da prática.

Nessa mesma linha de entendimento, outro projeto foi executado, em parceria com a equipe do serviço social, o Projeto "Abraço Virtual: grupo de apoio psicossocial aos servidores terceirizados" que teve como objetivo promover ações educativas integradas de saúde mental para os servidores prestadores de serviços, comumente denominados de terceirizados. Segundo Tassara (1982, p. 7) citado por Kim (2018, p. 6), a intervenção socioeducacional pode ser definida como "estratégia de ação social que, exercendo funções pedagógicas, aumentaria o alcance histórico e o significado social de suas repercussões imediatas".

Sendo assim, a proposta visou à proteção e prevenção à saúde no contexto da pandemia, tendo, como público alvo, o segmento dos trabalhadores mais vulneráveis da instituição. A metodologia adotada foi o contato com os servidores por meio de grupo virtual pelo aplicativo WhatsApp, através do qual se possibilitou a interação entre a equipe do projeto e estes servidores, promovendo debates sobre a saúde no contexto da pandemia através de vídeos, textos e discussões sobre os seguintes temas semanalmente abordados: Fortalecimento de vínculos e valorização do servidor; Convivência familiar; Ansiedade; Cuidados e Prevenção à COVID-19; Hábitos saudáveis; Empreendedorismo.

Paralelamente, cada psicólogo continuava a atuar junto a seu *campus*, adotando o trabalho remoto e construindo um novo modo de

fazer a Psicologia Escolar Educacional. Mas as ações precisavam ser ampliadas e um questionamento insistia em se fazer presente durante os planejamentos de ações: como fazer Psicologia Escolar Educacional "fora" da escola e sem o contato presencial com a comunidade escolar, professores, alunos e famílias?

Com foco nessa problemática e diante de tais questionamentos, na tentativa de melhor atender aos problemas provenientes da pandemia circunscritos à atuação do profissional da psicologia escolar educacional, surgiu o projeto interventivo da PEE. Inserido, nesse programa institucional, foi nomeado Psiconectad@s, o qual será descrito a seguir com detalhes como se deu o início, desenvolvimento e resultados desse projeto, marcado por desafios.

Psiconectad@s

Na busca por ampliar os horizontes da Psicologia Escolar Educacional do IFPI e acessar o maior número de pessoas, uma equipe de sete psicólogas lançou-se a um novo desafio intitulado: Psiconectad@s, inserido no Projeto de Extensão "Você em Casa, IFPI em Movimento", com o foco na promoção de atividades educativas em saúde mental e divulgação de temas de necessidade psicossocial, através de redes sociais criadas para essa finalidade, bem como estruturar as atividades dos psicólogos do IFPI, em tempos de pandemia e trabalho remoto. Segundo Kim (2018, p. 3), citando Morin (2005):

> As intervenções educativas criam uma auto-organização recursiva, que se produz por meio das relações intersubjetivas estabelecidas nas inter-relações entre os sujeitos, que retroatuam sobre eles para os coproduzir em sua qualidade de seres humanos.

Dessa forma, a rede social escolhida foi o "Instagram" e os temas trabalhados até a conclusão desse capítulo foram:

impactos da pandemia na saúde mental; empatia; resiliência; desenvolvimento emocional na adolescência; sentimentos; como trabalhar pensamentos; distorções cognitivas; autocuidado; técnicas de respiração e relaxamento; gratidão; saúde mental na escola; procrastinação; superação; infodemia[2]; crimes sexuais; gaslighting[3]; porque e para que ser estudante, emoções, mitos sobre a atuação da psicologia e psicofobia. A forma abordada inclui dicas de filmes, livros, músicas, conteúdo textual, vídeos, reflexões, desafios e enquetes com os assuntos pertinentes à psicologia escolar educacional, com o propósito de auxiliar a instituição em seu papel social na formação de cidadãos críticos e ainda oferecer suporte psicológico à comunidade escolar para enfrentamento das adversidades advindas com a pandemia, considerando, dessa forma, de acordo com Antunes e Meira (2003, p. 43) que:

> O psicólogo não é um "resolvedor" de problemas, um mero divulgador de teorias e conhecimentos psicológicos, mas um profissional que dentro de seus limites e de sua especificidade, pode ajudar a escola a remover obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento e a formar cidadãos por meio da construção de práticas educativas que favoreçam processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico.

Contudo, mesmo considerando as práticas e a importante atuação do psicólogo na instituição, há de se ressaltar que há um claro limite e uma inquietação, impostos pela pandemia, que residem em como alcançar o maior número de usuários possível, dos diversos campi, de forma virtual. Sobre essa realidade, é importante destacar que "na medida em que a tecnologia se torna mais trivial

2 Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (2020, p. 2), "a palavra infodemia se refere a um grande aumento no volume de informações associadas a um assunto específico, que podem se multiplicar exponencialmente em pouco tempo devido a um evento específico, como a pandemia atual."

3 Gaslighting consiste em "toda esta dinâmica manipuladora, como um fenômeno profundo e inserido em um contexto em que questões afetivas estão implicadas" (SOUZA, 2017, p. 13).

na disseminação da informação aos alunos, a possibilidade de integração de tratamentos psicológicos e programas de prevenção baseados em evidências torna-se realista e tangível", conforme destacam Ghosh *et al*. (2016, p.153).

Nesse contexto, o uso dessas tecnologias, importantes ferramentas, que permitem a comunicação e a interação direta entre os indivíduos, emerge como resposta imediata a várias frentes de trabalho, possibilitando trocas conversacionais, realização de atividades remotas, fruição cultural, contribuindo, assim, com o isolamento social (CRP-AL, 2020).

Na pandemia, as atividades online têm sido essenciais para oferecer apoio, acolhimento e orientações aos indivíduos de uma forma geral, e particularmente tem servido de forma grandiosa à comunidade escolar. Em relação aos serviços prestados pelos profissionais da psicologia do IFPI, considerando o grande número de pessoas que a compõem (estudantes, servidores, pais/responsáveis, funcionários terceirizados), seria inviável que as demandas agravadas por esse período fossem atendidas individualmente pelos Serviços de Psicologia dos *Campi,* em que se faz necessária também a condição de isolamento. Com o uso das TDICs, é possível chegar até esse indivíduo e, claro, alcançar a maior parte desse contingente que demanda a necessidade desse serviço.

Dessa forma, destaca-se que, além dos projetos de extensão já apresentados, muitas outras atividades coletivas foram executadas e estão em curso com o uso das diversas ferramentas tecnológicas, por meio de salas de aula virtuais, redes sociais e aplicativos de reunião, conforme será descrito nas seções seguintes.

Intervenções nas salas de aula virtuais, redes sociais e aplicativos

Segundo Dias, Patias e Abaid (2014), por muito tempo o psicólogo escolar utilizou como principal ferramenta os testes psicológicos, com o intuito de medir as capacidades e habilidades dos alunos e neles identificar possíveis problemas e psicopatologias; contudo, surgiram críticas a essas práticas, pois elas apresentavam uma visão reducionista do indivíduo e dos processos que ocorrem no contexto escolar/educacional.

Ainda segundo as autoras, a causa dos problemas educacionais estava centrada no aluno e os problemas escolares se concentravam no temido “fracasso escolar”, ao passo que fatores externos - sociais, econômicos, políticos, institucionais, históricos e pedagógicos - eram ignorados.

É necessário ter em mente que os problemas enfrentados pelo aluno na escola não decorrem exclusivamente de fatores individuais. Assim, é necessário avaliar e questionar processos e práticas, ideologias e questões políticas presentes no processo de aprendizagem que referendam e contribuem para o desenvolvimento do fracasso escolar.

Desse modo, o psicólogo escolar educacional deve buscar o aperfeiçoamento de suas práticas e considerar os fatores históricos, sociais, políticos e econômicos, realizando uma intervenção ampla e contextualizada, buscando envolver a comunidade escolar, representada pelos diversos atores presentes nos processos educacionais, sejam eles professores, pais, funcionários e alunos.

Com a suspensão das aulas presenciais, dentre uma das medidas adotadas pelo IFPI foi a adoção das salas de aula virtuais para a execução das aulas remotas. Passou também a utilizar os

aplicativos de multiplataformas, como o WhatsApp e o Telegram, bem como as diferentes redes sociais – Facebook, Instagram, como meio de comunicação mais direta e rápida entre alunos e servidores.

Ghosh *et al.* (2016) descrevem que cada vez mais o uso das tecnologias vinham se incorporando ao ambiente de sala de aula, trazendo muitos benefícios e ampliando os métodos de aprendizagem e instrucionais para docentes e estudantes. Fato este que foi impulsionado pelo contexto do isolamento social.

Com a necessidade de adotar o ensino a distância, o uso das tecnologias de comunicação e informação (TICs) e sistemas ubíquos (youtube, instagram, whatsapp) tornou-se a solução mais viável para os educadores, tendo em vista a facilidade de acesso e uso dessas ferramentas (GOSH *et al,* 2016). Além disso, os estudantes são considerados "nativos digitais" e despendem a maior parte do seu tempo, dentro e fora de sala de aula, utilizando-se de tecnologias de informação, seja para questões pessoais, de estudo e/ou profissionais.

Assim, dentro de um contexto pandêmico, os psicólogos escolares educacionais tiveram de se reinventar e as salas virtuais e de atendimento multiprofissional passaram a constituir um novo modo de conectar-se aos alunos e manter o processo educacional ativo. Participar das salas de aula virtuais se mostrou uma ferramenta importante para o trabalho da psicologia - vivenciar o momento das aulas *on line* e aproveitar esse espaço, em parceria com o docente, como outrora era feito presencialmente. E assim procurou com o uso dessas tecnologias, criar um espaço onde se trabalhassem orientações acerca de como a saúde mental é afetada por esse contexto, quais reações emocionais são esperadas, que atitudes servem de proteção e autocuidado emocional e, em caso de necessidade de apoio especializado, como essa ajuda é ofertada no momento.

Também foi realizado o projeto “De Olho no Enem” em parceria com a coordenação dos cursos integrados, trabalhando com os alunos que se preparam para prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), temas da saúde emocional e que impactam no processo de aprendizagem, tais como: autocuidado emocional; organização de estudos e rotinas; relacionamentos interpessoais/familiares; enfrentando desafios; o sentido da resiliência; lidando com frustração e com ansiedade; foco e concentração.

Outra forma de intervenção foi a Campanha “Serviço de Psicologia Orienta” cujo objetivo foi trabalhar temas relevantes aos estudantes e servidores durante período de pandemia. A ação consistiu na elaboração e compartilhamento de vídeos, textos, cartilhas, e-books, materiais informativos, bem como nas indicações de livros, filmes, músicas e séries sobre temas que abordassem as seguintes problemáticas: como se organizar para os estudos na modalidade de ensino à distância; como se adaptar melhor diante das dificuldades de organização, concentração e outras questões que interferem no processo de aprendizagem; como lidar com o isolamento e a ansiedade; como trabalhar com estudantes com transtornos mentais e neuroatípicos, entre outras questões de saúde mental no contexto escolar.

Além disso, também procurou-se trabalhar outros assuntos: como trabalhar pensamentos desconfortáveis e preocupações diante da pandemia; como lidar com ataques de pânico; como organizar uma rotina; como estudar remotamente; como lidar com as incertezas, prevenção e posvenção[4] do suicídio, entre outros, que estão sendo divulgados nos canais de comunicação oficiais da instituição e nas mídias sociais (Instagram, Whatsapp) dos Serviços de Psicologia, das turmas e grupos institucionais.

4 Por posvenção entende-se o cuidado realizado no momento do luto por suicídio, ou seja, todas as ações de ajuda a pessoas impactadas por um suicídio.

Atividades com grupos de alunos e famílias através do Google Meet também estão sendo realizadas. Um primeiro encontro cuja temática foi escolhida pelos próprios alunos, através de enquete no Instagram, intitulado “Me conta da tua janela...como anda a sua Saúde Mental?”. A roda de conversa virtual se propôs a discutir e compartilhar entre os participantes as estratégias utilizadas para o cuidado com a Saúde Mental diante do contexto atual e os feedbacks têm sido positivos. A proposta de continuidade abordará temáticas diversas sugeridas pelo público alvo, tais como: cultura do cancelamento na internet, valorização da vida, relações virtuais, ansiedade, etc.

Ainda, no sentido de realizar um trabalho que atenda realmente à demanda do público-alvo com o qual se trabalha no IFPI, foi realizada uma pesquisa sobre os impactos da pandemia em estudantes e servidores.

PESQUISA EM SAÚDE MENTAL – IMPACTOS DA PANDEMIA EM ESTUDANTES E SERVIDORES

A vivência de uma pandemia, como a de COVID-19, coloca-nos sob o risco de desenvolver manifestações psicopatológicas. Em função disso, o Serviço de Psicologia do IFPI elaborou um questionário com o intuito de avaliar os pontos de vulnerabilidade aos quais estudantes e servidores estavam expostos, tendo como objetivo coletar dados que pudessem subsidiar o planejamento de ações em Saúde Mental na instituição. O questionário foi construído por uma equipe constituída por dez psicólogos do Instituto Federal e posteriormente, submetido à Pró-Reitoria de Ensino, para, em seguida, ser disponibilizado aos alunos e funcionários para preenchimento, avaliação das respostas e posterior publicação dos dados obtidos.

O questionário foi constituído de onze perguntas, abordando emoções e comportamentos que, por ventura, poderiam ter emergido ou se intensificado com o início do período de distanciamento social. Abordou também as possíveis mudanças que possam ter ocorrido em vários aspectos, como, por exemplo, humor, autoconfiança, interesse pela vida, hábitos alimentares, sono, convivência familiar, interesse em trabalhar/estudar dentre outros. Verificou-se o grau de satisfação com a saúde mental do respondente, colaborador, a frequência com a qual tem vivenciado as emoções, pensamentos e sintomas de tristeza, ansiedade, desespero, medo, estresse, pensamentos sobre morte/morrer, etc. Averiguou-se ainda sobre os comportamentos auto lesivos, sobre pensamento suicida, sobre o uso de álcool e/ou outras drogas, quanto ao uso de medicação (para depressão, ansiedade e outros problemas psicológicos/psiquiátricos), e sobre a procura por algum serviço de saúde mental. Além disso, indagou-se sobre quais estratégias adotadas pelos respondentes para cuidar da saúde mental. Especificamente em relação à COVID-19, inquiriu-se sobre o que causa maior preocupação. E, por fim, avaliaram-se os impactos do distanciamento social nas atividades de trabalho e/ou estudo.

Dos resultados desse levantamento, pôde-se constatar como aspectos relevantes a presença de alterações na percepção da vivência emocional, marcada sobremaneira pelo medo de perda de familiares, medo do adoecimento e morte, ser transmissor do vírus para outras pessoas. Fatos estes já mencionados por outras pesquisas, como reações esperadas ao contexto de pandemia (FIOCRUZ, 2020). As pesquisas já realizadas apontam que são fatores de risco à saúde mental tanto as implicações psicológicas diretamente relacionadas à doença, como as medidas para contenção da pandemia.

Outro ponto relevante se refere a uma percepção de piora no desempenho de atividades cotidianas, no sono e na disposição de se engajar nas atividades, sejam elas laborais ou de lazer. Nesse

contexto, sobre a realização de estudos e trabalho remoto foi identificado um rebaixamento da qualidade na realização dessas tarefas, acompanhada de queda na concentração e memória, baixa motivação e energia, ansiedade e irritação e uma maior dificuldade de organização para realização destas.

Essas dificuldades podem ser compreendidas, dentre outros aspectos, pela presença de emoções negativas mais frequentes como estresse, tristeza, ansiedade, medo, irritação, desinteresse e a percepção de impotência frente aos acontecimentos. Pesquisas prévias indicam que pessoas submetidas ao isolamento social desenvolvem sintomas psicológicos variados, principalmente, relacionados ao estresse, ansiedade e depressão, decorrentes da privação social e do confinamento (ZANON *et al*, 2020).

É importante destacar ainda que os respondentes citaram, como estratégias de enfrentamento para minimizar os impactos possíveis da pandemia: músicas, filmes e séries, ver tv, leituras, atividades físicas, estudar.

Paralelamente ao desenvolvimento da pesquisa, o serviço seguia trabalhando em parceria com outros setores.

ATUAÇÃO DO SERVIÇO DE PSICOLOGIA EM COLABORAÇÃO COM OUTROS SETORES DA ESCOLA

Como o Serviço de Psicologia é parte da Equipe do Setor de Saúde, de acordo com o organograma do IFPI, dentro dos *Campi*, é esperada uma atuação em parceria com os outros profissionais que compõem essa equipe, como médicos, enfermeiros, odontólogos, técnicos de enfermagem, técnicos em saúde bucal.

Para a atuação nesse período, se pensou na perspectiva de trabalhar educação em saúde, construindo material educativo sobre os cuidados pertinentes para evitar o contágio pela COVID-19, abordando os aspectos práticos de higiene corporal, higiene bucal, atitudes de autocuidado emocional, favorecendo cuidado integral à comunidade escolar, além da divulgação dos canais e a forma de acessos aos respectivos setores.

> No que diz respeito às cartilhas e aos materiais informativos, é importante que sejam elaborados em linguagem acessível, com diagramação visualmente atrativa e ajustada às características do público-alvo[…] materiais informativos disponibilizados em áudio e vídeo (i.e., que não demandem leitura) podem ser uma boa alternativa, especialmente para pessoas com menor nível de escolaridade. (SCHMIDT *et al,* 2020, p.16-17).

Como forma de dinamizar essa atuação multiprofissional e oportunizar a participação dos alunos, foi também realizada uma Live com diversos profissionais do Setor de Saúde, cujo tema foi "Uma conversa sobre saúde e solidariedade". Foram oportunizadas também ações solidárias, como a de doação de produtos relevantes na prevenção a COVID-19, que envolveram a participação do Serviço de Psicologia, destacando-se o projeto "Por amor aos nossos" desenvolvido por duas professoras do Curso de Vestuário, juntamente ao Setor Médico, de Enfermagem, de Serviço Social e de Psicologia, para doação de máscaras de tecido produzidas pelas alunas e entregues aos discentes, servidores e terceirizados da instituição.

Outra ação desenvolvida foi o "Podemos sim, ajudar..." também com foco na prevenção à doença. A equipe de enfermagem, com a colaboração do serviço de psicologia, realizou arrecadação e doação de álcool em gel 70%, produto que se tornou um grande aliado no combate à disseminação do novo vírus. A doação foi realizada para alunos da instituição, em situação de vulnerabilidade social.

Destaca-se também a atividade “Podemos sim, continuar ajudando.” que foi organizado por técnicas de enfermagem, com a colaboração da psicóloga e médica da de um dos *campi* da instituição. Com a mesma finalidade de intervenção, angariou-se valores para adquirir materiais de higiene e limpeza (detergente, sabonete, água sanitária) para posterior distribuição junto aos estudantes do IFPI socialmente vulneráveis. Aconteceu, além disso, a campanha de doação de cestas básicas a alunos e suas famílias em situação de vulnerabilidade social, agravada pelo contexto da pandemia, através da campanha “Doe uma cesta básica sem sair de casa”.

Nesse sentido, em um contexto de vulnerabilidade circunscrito por uma pandemia, considera-se fator de proteção para a saúde mental envolver-se em ações como estas citadas e muitas outras dessa natureza que foram realizadas pela instituição, porém não foram aqui citadas em detalhes, diante do número limitado de páginas que coube a este capítulo. A FIOCRUZ (2020, p. 04) endossa tal afirmação, ao citar que as estratégias de cuidado psíquico em situações de pandemia recomendam “compartilhar as ações e estratégias de cuidado e solidariedade, a fim de aumentar a sensação de pertença e conforto social” e orientam também “estimular o espírito solidário e incentivar a participação da comunidade”.

Além dessas ações sociais o IFPI também investiu em programas de assistência aos estudantes neste período de crise econômica agravada pela pandemia, através da Comissão de Assistência Estudantil (CAE), da qual o psicólogo faz parte, de acordo com a realidade dos *campi*.

Atuação com a comissão de assistência estudantil

Com base nas ações realizadas pelo IFPI, deve-se destacar a atuação junto à Comissão de Assistência Estudantil (CAE) que, seguindo as normativas da POLAE (Política de Assistência Estudantil), presta esse acompanhamento aos alunos que apresentam situação de vulnerabilidades sociais e que nesse período tiveram as suas condições de vida agravadas.

Um dos pontos do acompanhamento da CAE foi realizar levantamento, através de ligações telefônicas, mensagens de celular, formulários *on line*, da situação dos alunos que já eram acompanhados e verificar que impactos foram sentidos com a atual situação.

> As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras de estudantes das classes populares (POLAE, 2014, p.9).

Esse levantamento serviu de base para que fosse disponibilizada a distribuição de cestas alimentícias, utilizando do recurso do PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) para esses alunos e suas famílias, além de identificar dificuldades quanto ao acesso às aulas remotas e proporcionar que esses alunos fossem contemplados com o Auxílio Conectividade, disponibilizado pelo governo federal para custear o acesso a meios digitais (rede *wifi*, chips, celulares, *tablets*) para poderem acompanhar as aulas em ambiente virtual em suas moradias.

O Decreto Presidencial nº 7.234, de 19 de julho de 2010, dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulando no seu art. 4º:

> As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente.

Ações dessa natureza tornaram-se essenciais para a permanência dos alunos na escola, as quais estão em consonância com as recomendações dos órgãos responsáveis pela Educação, que incluem, dentre outras orientações, a promoção do mapeamento das famílias que estão em situação de vulnerabilidade social e/ou que não dispõem de acesso à internet e a equipamentos, quando as videoaulas estão sendo ofertadas, para fins de desenvolver ações que proporcionem a inclusão digital ou mesmo a entrega de material impresso (WEBER *et al,* 2020).

Nesse ínterim, destaca-se a importância dos espaços virtuais de comunicação e das reuniões com os mais diversos segmentos da comunidade escolar, conforme serão abordados.

Encontros pedagógicos e outras reuniões de trabalho

No cenário atual em que estamos inseridos, torna-se premente a realização de novos acordos de convivência, formas de interação e comunicação, focando-se no trabalho junto à comunidade escolar quanto a temas como a importância dos cuidados de prevenção e higiene, saúde mental e outros aspectos da dinâmica laboral remota. Assim, é necessário que todas as informações sejam acessíveis, incluindo o diálogo, esclarecimentos e orientações, através de rodas de conversas online para estudantes, familiares e servidores (WEBER *et al,* 2020).

A saúde mental dos educadores também deve ser foco de atenção, afinal, eles sofreram uma reviravolta muito significativa na sua atuação: foram inseridos no ensino remoto, que tem toda uma especificidade e organização próprias, sem uma preparação adequada. É importante salientar que o que se vivencia hoje é um ensino remoto de emergência, a maneira possível para que a atuação docente aconteça e não se perca o papel da escola nesse momento.

Pensando nesse sentido, foi construído um e-book intitulado "Saúde Mental e bem-estar do educador no contexto das atividades remotas", em que os educadores puderam ter acesso a informações sobre práticas de saúde mental adequadas ao momento e pensado a partir da atual realidade docente.

Os encontros pedagógicos, momentos ricos de troca e construção do fazer docente, passaram também a ser realizados em ambiente virtual. Contudo, não foi porque se alterou o formato, que não se pode trabalhar aspectos de saúde emocional com os educadores, nesse período. Para trabalhar esse aspecto, o Serviço de Psicologia, ao participar desses encontros, trouxe como proposta discutir e apresentar estratégias de autocuidado emocional aos educadores, privilegiando orientações que fortalecessem e fortaleçam aspectos de cuidado já presentes, na realidade de muitos indivíduos. Além disso, foram apresentadas orientações para a construção das aulas remotas, para o relacionamento com os alunos nesse momento, na relação com o seu papel de professor e o ambiente de exercício profissional que agora também é seu ambiente doméstico. Trata-se de pequenos cuidados, porém de grande relevância, que fazem o diferencial para que a ação docente seja bem exercida.

Outro ponto diz respeito ao contato com a equipe multiprofissional para encaminhamentos de alunos que precisam de uma atenção maior. E também coube enfoque à participação das reuniões de trabalho para avaliação do projeto piloto de atividades remotas,

visando à ampliação dessas atividades para todas as turmas, bem como a mediação em reuniões entre os alunos e a direção, no que tange às dificuldades apresentadas pelos alunos durante as aulas remotas. É importante também salientar ainda que os psicólogos/as participaram das reuniões de pais desenvolvendo atividades educativas de orientação às medidas de conduta preventiva, à confecção de material educativo para disseminação de informações pertinentes ao cuidado com a saúde, orientações acerca do manejo de emoções e regulação emocional promovendo maior engajamento e adoção de comportamentos efetivos de proteção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações descritas que se constituem em recortes sobre a atuação dos serviços de psicologia escolar educacional do IFPI, frente a pandemia da covid-19, que se encontram ancoradas pelo olhar de psicólogas que tiveram a oportunidade de participar e atuar diretamente nessas ações, demonstram que a Psicologia Escolar e Educacional é um campo de atuação que promove atividades não somente com os estudantes, mas com a instituição educacional como um todo, o que abarca ações com os educadores, familiares ou responsáveis e com a comunidade mais ampla da instituição. E evidencia a grande relevância de sua atuação em um cenário circunscrito por uma pandemia, que se encontra ainda em curso. Nesse sentido, revelam-se proposições, em meio aos desafios decorrentes da pandemia no âmbito escolar.

Propiciar novos olhares, permitir contatos mesmo que não presenciais e com eles, a continuidade do processo de aprendizagem, reiterar a importância de todos os que compõem a escola e oferecer suporte, além de fortalecer a importância da saúde mental, seguem sendo a força motriz para o desenvolvimento do

trabalho do psicólogo escolar educacional, profissional que, através do refazer-se frente às novas demandas, reitera sua importância na construção de um trabalho pautado nos aspectos éticos e que prioriza uma educação de excelência.

Sabemos que o contexto é desafiador cujas diferenças sociais e de acesso à tecnologia ficaram bastante claras nessa nova realidade. Isso torna a atuação profissional aqui especificamente do psicólogo e psicóloga mais difícil de ser realizada e exige do profissional um olhar mais crítico e uma adoção de posturas e ações voltadas ao intuito de minimizar essa problemática e criar possibilidades de alcance efetivo e transformador.

Reinventar-se neste ano foi a palavra de ordem e o Serviço de Psicologia do IFPI, mantendo seu papel atuante dentro do ambiente escolar, trouxe contribuições importantes para o enfrentamento das dificuldades advindas com o novo contexto da pandemia. Com um olhar atento, acolhedor e disposto a contribuir, uniram-se as mãos e os corações com o intuito de, ao menos, eufemizar os sentimentos de angústia, dor, sofrimento, incertezas, expressos por estudantes, famílias, professores e servidores em geral da instituição, durante a pandemia.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M; MEIRA, M. E. M (Orgs). *Psicologia Escolar*: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

AQUINO, V.; MONTEIRO, N. *Brasil confirma primeiro caso da doença.* Publicado: 26 de fevereiro de 2020. Disponível em; https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46435-brasil-confirma-primeiro-caso-de-novo-coronavirus. Acesso em: 15 ago. de 2020.

CASSINS, A. M. *et al. Manual de psicologia escolar - educacional.* Coleção Conexão Psi. Série Técnica - Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (2018). *Resolução nº 11 de 11 de maio de 2018*. Regulamenta a prestação de serviços psicológicos realizados por meios de tecnologias da informação e da comunicação e revoga a Resolução CFP N.º 11/2012.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA - AL (2020). *Cartilha Psicologia Escolar em tempos de crise sanitária pandemia do Covid 19.* Disponível em https://www.crp15.org.br/wp-content/uploads/2020/06/1593004836021_cartilha_psicologia-escolar-em-tempos-de-crise-sanita%c4%9bria_covid19.pdf. Acesso em 10 de agosto de 2020.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA - PR. *Psicologia escolar/educacional:* ações e debates em psicologia escolar/educacional. Bruno Jardini Mäder (org.) – Curitiba: CRP-PR, 2016. Disponível em: <https://crppr.org.br/wp-content/uploads/2019/05/CRP_Caderno_Educacional_Vpdffinal.pdf>. Acesso em 15 ago. de 2020.

CONSUP. *Resolução 14/2020 de 18 de junho de 2020.* Aprova a oferta de atividades pedagógicas não presenciais, de forma excepcional e transitória, enquanto perdurar o estado de emergência decorrente da pandemia de Covid-19, nos campi do IFPI, 2020. Disponível em https://www.ifpi.edu.br/coronavirus/ifpi-2013-portarias-e-notas-tecnicas. Acesso em 15 de ago. de 2020.

DIAS, A. C. G; PATIAS, N. D.; ABAID, J. L.W. *Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo:* Algumas reflexões. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 1, janeiro/abril de 2014: 105-111.

FIOCRUZ. *Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19:* recomendações gerais. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasilia.fiocruz.br/cartilhas-reunem-informacoes-e-recomendacoes-em-saude-mental-na-pandemia-de-covid-19/> Acesso em 30 de julho de 2020.

GHOSH, S. *et al. O uso de eletrônicos e o cyberbullying no contexto escolar.* In: FAVA, Debora C. A Prática da Psicologia na Escola: introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental 1. Belo Horizonte: Artesã, 2016. p. 153-179

IFPI. *Portaria nº 835* – Cria o Comitê de Prevenção ao Coronavírus no IFPI, 2020a. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/coronavirus/ifpi-2013-portarias-e-notas-tecnicas. Acesso em: 15 ago. de 2020.

IFPI. *Portaria nº 878* – Homologa nota técnica 02/2020 - Adoção de regime de trabalho remoto, 2020b. Disponível em; https://www.ifpi.edu.br/coronavirus/ifpi-2013-portarias-e-notas-tecnicas. Acesso em 15 ago. de 2020.

IFPI. *Portaria nº 952 de 04 de maio de 2020* - Homologa a Nota Técnica nº 04/2020 de 29 de abril de 2020 com estratégias e orientações para a realização das atividades não presenciais. 2020c. Disponível em; http://www.ifpi.edu.br/noticias/ifpi-inicia-projeto-piloto-de-atividades-academicas-na-modalidade-nao-presencial. Acesso em; 15 ago. de 2020.

KIM, L. Métodos ativos de ensino: coconstrução subjetiva da capacidade de pensar o próprio pensamento em sala de aula. *Rev. bras. psicodrama,* São Paulo, v. 26, n. 1, p. 31-40, jun. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932018000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 ago. 2020.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. *Folha informativa COVID-19* - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil, 2020 Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19. Acesso em: 15 ago. de 2020.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. *Folha informativa Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a COVID-19*, 2020 Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52054/Factsheet-Infodemic_por.pdf?sequence=14. Acesso em: 15 ago. de 2020.

ORDEM DOS PSICÓLOGOS PORTUGUESES. *Covid-19: recomendações para professores e educadores de infância.* Disponível em https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/covid_19_professores_e_educadores.pdf. Acesso em 15 de ago. de 2020.

PIAUÍ. *Decreto 18.884 de 16 de março de 2020*. Piauí, Governo do Estado, 2020. Disponível em: https://www.pi.gov.br/decretos-estaduais-novo-coronavirus/. Acesso em: 15 ago. de 2020.

SCHMIDT, B. *et al. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19)*. Estudos de Psicologia (Campinas), 37, e200063. http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200063

SOUZA, C. P. de. *Gaslighting: "Você está ficando louca?"* As Relações Afetivas e a Construção das Relações de Gênero. (Trabalho de Conclusão de Curso). Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017.

TASSARA, E. T. O. (1982). *Análise de um programa de intervenção sobre o Sistema Educacional – da premissa à possibilidade.* (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

WEBER, C. C. de C. *et al. Guia para acolhimento à comunidade escolar no contexto de atividades pedagógicas não presenciais*. Brasília, DF: 2020

ZANON, C. *et al. COVID-19: implicações e aplicações da Psicologia Positiva em tempos de pandemia.* Estudos de Psicologia (Campinas), 37, e200072. https://doi.org/10.1590/1982- 0275202037e200072.

Capítulo 7

A COVID-19 E A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO AMAZONAS

Claudia Maria da Costa Lustosa
SEDUC/AM, claudiamcosta@seduc.net

Ellen Belmonte Barros
SEDUC/AM, ellenbelmonte@seduc.net

INTRODUÇÃO

No final de 2019, acompanhamos o surgimento de um vírus na China, chamado de novo coronavírus (SARS-CoV-2), e da doença causada por ele, a Covid-19. Em poucos meses, o vírus já havia atravessado continentes, caracterizando uma situação de pandemia. Diante disso, dadas as circunstâncias nesse momento de incertezas, assistimos ao estabelecimento de uma política de isolamento social diferente de tudo o que estávamos habituados (ARRUDA, 2020).

Desde então, para o Conselho Nacional da Juventude, "a propagação da Covid-19 tem imposto ao mundo desafios sem precedentes para as áreas de saúde, educação, trabalho e renda" (CONJUVE, 2020, p.2). Tais desafios residem no fato de que a pandemia tem se revelado uma situação repentina (para a qual nenhum país estava preparado), e persistente (já que, quase um ano após o surgimento da doença, pouco se sabe sobre ela).

Por se tratar de doença infecciosa, sabe-se que a transmissão de pessoa para pessoa "ocorre principalmente pelo contato direto ou por gotículas espalhadas pela tosse ou pelo espirro de um indivíduo infectado" (LIMA et.al., 2020, p.1576). Portanto, as medidas de higiene e o afastamento social são essenciais para a prevenção da disseminação da Covid-19.

Tais medidas de afastamento, por si só, podem ocasionar implicações psicológicas negativas para pessoas de diversas faixas etárias (SCHMDIT *et.al.,* 2020), neste sentido, o que se propõe neste estudo é analisar as ações desenvolvidas por psicólogos da rede pública estadual de ensino do Amazonas durante o período pandêmico com o intuito de minimizar o impacto negativo da pandemia na saúde mental de estudantes e profissionais da rede.

Nesse contexto, realizamos levantamento bibliográfico e documental, com o objetivo de verificar as estratégias adotadas pelos profissionais de psicologia da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC/AM) em face do retorno às aulas presenciais em Manaus após o afrouxamento do isolamento social em decorrência da Covid-19.

Para melhor compreensão, apresentaremos a seguir um breve resumo sobre a atuação de psicólogos em redes públicas de ensino, a contextualização sobre a SEDUC/AM, as diretrizes estabelecidas pelos Conselhos Federal e Regional de Psicologia (CFP e CRP) para a atuação em período pandêmico e, por fim, discorreremos sobre as propostas da Secretaria para a atuação de psicólogos durante o retorno às aulas presenciais.

A PSICOLOGIA ESCOLAR EM REDES PÚBLICAS DE ENSINO NO BRASIL

Muito se ouve falar na necessidade da inserção de psicólogos no contexto escolar. Contudo, as motivações para tanto nem sempre estão fundamentadas no conhecimento do que a psicologia é capaz de fazer nesse espaço. Isso porque, muitas das vezes, a representação social que se tem sobre o psicólogo é a daquele profissional que virá para resolver problemas emocionais ou comportamentais, e ajustar algo que está fora do padrão.

De acordo com Martinez (2010), tal visão limitada sobre a atividade profissional se deve ao impacto do modelo clínico terapêutico de formação e atuação dos psicólogos no Brasil. Pereira Neto *et.al*. (2020) corrobora com essa justificativa ao afirmar que o objetivo inicial da atuação do psicólogo escolar era especificamente a promoção do

bem-estar e do desenvolvimento saudável de crianças, tendo, com o passar do tempo, ampliado o seu público alvo, alcançando também os adultos que fazem parte da comunidade escolar.

A atuação inspirada no modelo clínico terapêutico também está apoiada, segundo Silva e Souza Júnior (2020), na própria concepção da educação escolar, numa visão foucaultiana, na qual a escola do século XIX concretiza os desejos políticos de manipulação do biopoder para controle do Estado e da população, tornando-se uma “estrutura genuína de controle, vigilância, coerção e proibições” (SILVA e SOUZA JÚNIOR, 2020, p.48).

Inserida nesse contexto, e enraizada na formação predominantemente clínica terapêutica, a representação da psicologia escolar associou-se a práticas disciplinadoras e métodos adaptacionistas para as crianças com dificuldades de aprendizagem. (SILVA e SOUZA JÚNIOR, 2020). Contudo, sabe-se que muitos profissionais têm explorado diversas outras possibilidades de atuação, fundamentados em estudos que têm sido realizados na área da Psicologia Educacional (ANTUNES, 2008).

Nesse sentido, Martinez (2010) categoriza as formas de atuação da psicologia escolar em dois grupos: tradicionais e emergentes. A autora ressalta que todas as formas de atuação “têm seu espaço e resultam importantes, especialmente, se temos em contas as positivas mudanças qualitativas que (...) vêm ocorrendo, também, nas funções tradicionalmente desenvolvidas pelos psicólogos na escola” (MARTINEZ, 2020, p.43).

Dentre as formas tradicionais, Martinez (2010) destaca: a) Avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares; b) Orientação a alunos e pais; c) Orientação profissional; d) Orientação sexual; e) Formação e orientação de professores; e, f) Elaboração e coordenação de projetos educativos específicos.

Já as práticas emergentes - descritas por Martinez (2010) como mais amplas e abrangentes, requerendo uma atitude mais pró-ativa do psicólogo - consistem em: a) Diagnóstico, análise e intervenção em nível institucional, especialmente no que diz respeito à subjetividade social da escola, visando delinear estratégias de trabalho favorecedoras das mudanças necessárias para a otimização do processo educativo; b) Participação na construção, no acompanhamento e na avaliação da proposta pedagógica da escola; c) Participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica e no processo de avaliação dos resultados do trabalho; d) Contribuição para a coesão da equipe de direção pedagógica e para sua formação técnica; e) Coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos; f) Contribuir para a caracterização da população estudantil com o objetivo de subsidiar o ensino personalizado; g) Realização de pesquisas diversas com o objetivo de aprimorar o processo educativo; e, h) Facilitar de forma crítica, reflexiva e criativa a implementação das políticas públicas.

Nas atuações profissionais descritas, percebem-se os benefícios que se podem alcançar com a prática da psicologia escolar, considerando o contexto e a realidade de cada escola. Devido à representação social da profissão, já explorada anteriormente neste estudo, é possível que os psicólogos encontrem alguma dificuldade no desenvolvimento das atividades descritas mas, em superando estes desafios, a comunidade só tem a ganhar com a atuação do psicólogo escolar.

Em se tratando, especificamente, dos profissionais que trabalham nas redes públicas de ensino no Brasil, entende-se que a última forma de atuação descrita por Martinez (2010) se constitui um desafio em potencial. Um exemplo disso são os relatos dos profissionais participantes do estudo realizado por Pereira Neto *et.al.* (2020), com o objetivo de analisar a atuação do psicólogo escolar

em gestão de políticas públicas de educação diante das demandas educacionais no Brasil.

Conforme Pereira Neto *et.al.* (2020), com relação à atuação na gestão de políticas públicas de educação (PPE), o estudo constatou três perfis de profissionais: a) psicólogos que não se reconhecem na gestão e nem como gestores em PPE; b) psicólogos que reconhecem sua atuação na gestão de PPE, com gestão compartilhada; e, c) psicólogos que se reconhecem como gestores principais das PPE em seus locais de trabalho.

Outro ponto sobre a atuação de psicólogos na gestão de PPE destacado por Pereira Neto *et.al.* (2020) é o reconhecimento da necessidade de superação de práticas fragmentadas, por meio da intersetorialidade, pois, "os psicólogos escolares na função de gestão podem potencializar a intersetorialidade entre escola e saúde, e escola e assistência social, mediando intersecções entre diferentes políticas" (PEREIRA NETO, 2020, p.59).

Apesar de a pesquisa ter sido realizada apenas com os profissionais que atuam nas redes estaduais e municipais do Piauí, é possível que essa também seja uma realidade nas redes públicas de ensino em outros estados da federação, e refletem uma falta de padronização/ direcionamento na atuação, o que faz com que os próprios profissionais não tenham uma visão bem definida de sua prática e do seu lugar no contexto educacional.

Dessa forma, após a apreciação das possibilidades de atuação da psicologia escolar, faz-se necessário caracterizar a rede pública estadual do Amazonas, representada pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC/AM), com a finalidade de compreender o contexto no qual a política de atuação psicossocial para o retorno às aulas presenciais foi idealizada.

A SEDUC/AM E A PSICOLOGIA

Em área territorial, o Amazonas é o maior Estado do Brasil, tendo sua área politicamente dividida em 62 municípios, ricos em biodiversidade (AMAZONAS, 2020). É comum ouvir que o Amazonas possui condições geográficas peculiares, o que dificulta o trânsito entre os municípios.

É nesse cenário que está inserida a SEDUC, entidade da administração direta que, de acordo com o Portal do Governo do Estado do Amazonas (AMAZONAS, 2020), coordena, executa e avalia as políticas da Educação Pública Estadual, garantindo o acesso e a permanência a um ensino de qualidade no Estado.

Tais políticas públicas, conforme informações coletadas no Censo Escolar organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP -, permitiram o acesso de 438.587 estudantes no ano de 2019, matriculados nos Ensinos Fundamental e Médio, e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (INEP, 2020).

No mesmo período, segundo o Portal da Transparência do Estado do Amazonas, faziam parte do quadro de servidores da SEDUC, 32.264 profissionais de níveis fundamental, médio e superior. Dentre eles, apenas 27 servidores estatutários ocupam o cargo de psicólogos (AMAZONAS, 2019). Em análise à informação divulgada no referido Portal, chama atenção o fato de uma Secretaria de Educação, com tamanha extensão (de alunos, profissionais e demais membros da comunidade escolar), contar com uma quantidade tão pequena de psicólogos estatutários (que foram aprovados em concurso público para o cargo).

Além disso, a partir das informações que constam no Portal, é possível verificar que a lotação dos psicólogos estatutários encontra-se dividida da seguinte forma: 12 profissionais na capital e 15, no interior, em ambos cenários, as lotações estão distribuídas entre sede administrativa, unidade administrativa e unidade educacional, não coincidindo a presença de dois profissionais em um mesmo local, apesar de a organização de trabalho ser de apenas 30 horas semanais para cada psicólogo (AMAZONAS, 2019).

Tais dados refletem uma carência de profissionais da área para atuação em vários municípios do Estado (posto que o Amazonas é geopoliticamente dividido em 62 municípios, contando com a capital), além de uma possível sobrecarga aos psicólogos.

Sobre o baixo quantitativo de psicólogos que ingressam nas redes públicas de ensino por meio de concursos públicos, Guzzo *et.al.* (2012) afirma que algumas redes até realizam o certame prevendo a existência de cargos para psicólogos, contudo, a desvalorização do serviço, expressa nos baixos salários oferecidos, tem contribuído para o não preenchimento de todas as vagas disponíveis e/ou para a desistência de profissionais aprovados na seleção.

Essa tem sido uma realidade destacada por diversos autores que versam sobre a presença de psicólogos em redes públicas de ensino. Dentre eles, Guzzo *et.al.* (2012) afirma que as razões para a situação dos concursos públicos para psicólogos no Brasil são: "em geral, os referenciais teóricos contemplados pelos editais estão distantes da realidade de trabalho, os salários são baixos, e o governo, por não entender a ação do psicólogo, designa outros profissionais para assumir seu cargo". (GUZZO *et.al.*, 2012).

A realidade evidenciada por Guzzo *et.al.* (2012) revela que a carência de profissionais efetivos (como nota-se ser a situação da SEDUC/AM) abre espaço para a possibilidade de desvio de função de servidores concursados para outras áreas de atuação

(em quaisquer níveis de escolaridade, o que causa diferenciação salarial), que possuem a graduação em psicologia, atuarem como psicólogos na Secretaria.

Yamamoto *et.al*.(2013) destaca que o desvio de função de outros profissionais para a área da psicologia está relacionado à não legitimação do lugar do psicólogo na educação, explicitando que se faz necessário o estabelecimento de uma legislação específica que regulamente o cargo.

Nesse contexto, Hennigen (2011) corrobora ao afirmar que "se existe desvio de função é porque se considera importante a ação da psicologia – porém não a ponto de se abrir concurso público para que esse seja também um lugar de direito" (HENNIGEN, 2011, p.61). O que nos faz retornar às questões aventadas por Guzzo *et.al.* (2012) sobre o não preenchimento de vagas oferecidas em concursos públicos.

Diante do exposto, vale ressaltar que considera-se positiva a iniciativa da SEDUC/AM em realizar concursos públicos com vagas para psicólogos. Porém, diante do universo abrangente e diversificado que caracteriza o público da rede estadual de ensino (considerando a quantidade de servidores, alunos e, consequentemente, suas famílias, sinalizando uma grande demanda para a atuação do psicólogo escolar), percebe-se que a quantidade de profissionais efetivos na Secretaria não é suficiente para a realização do trabalho - em suas diversas possibilidades de atuação, como listadas por Martinez (2010) - de forma salutar.

Por isso, compreende-se que a atuação desses profissionais deve ser repleta de desafios os quais, nesse momento, somam-se aos impostos pelas limitações em decorrência da pandemia da Covid-19, ficando clara a necessidade de provisão de orientações específicas para a atuação nesse período. Assim, a seguir, realizaremos a exposição das diretrizes estabelecidas pelos órgãos competentes.

A Covid-19 e as Diretrizes Estabelecidas pelos Conselhos Federal e Regional de Psicologia (CFP e CRP)

Em face da pandemia da Covid-19, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e todo o Sistema Conselhos de Psicologia apresentaram à categoria informações e orientações para atuação profissional e enfrentamento neste contexto. Foram utilizadas para tanto, as recomendações do Ministério da Saúde, da Organização Mundial de Saúde (OMS), e das Secretarias de Saúde sobre medidas de prevenção, resguardo e isolamento durante o período da quarentena, como também fez uso de resoluções, notas técnicas, vídeos, podcasts, lives, diálogo digital, reuniões, produção de material informativo, entre outros.

Dentre as resoluções que sofreram alterações durante o período da pandemia podemos citar a Resolução CFP nº 11/2018, substituída temporariamente pela Resolução nº 4/2020, que trata sobre a regulamentação de serviços psicológicos prestados por meio de Tecnologia da Informação e da Comunicação durante a pandemia da Covid-19.

A Resolução nº 4/2020 é contemplada somente com quatro artigos, enquanto a Resolução CFP nº 11/2018, com onze. Entre as principais alterações sofridas em virtude do período pandêmico podemos citar:

No artigo primeiro da Resolução Nº 4/2020 enfatiza que a referida resolução é específica para o período da pandemia, regulamentando os serviços psicológicos prestados por meios de tecnologia da informação e da comunicação durante o período de pandemia da Covid-19, enquanto que a outra contempla os serviços psicológicos a partir dos meios tecnológicos.

No artigo segundo, a Resolução reforça ao profissional a importância de conhecer e cumprir o Código de Ética Profissional

estabelecido na Resolução CFP nº 10/2005 que versa sobre o uso das TICs.

No artigo terceiro, é tratado sobre a prestação de serviços psicológicos, a qual continua condicionada à realização de cadastro prévio na plataforma *e-Psi* junto ao respectivo Conselho Regional de Psicologia – CRP -, porém, não atrelada à prévia autorização dos CRPs, enquanto, na Resolução 11/2005, o cadastro prévio necessitava da autorização dos CRPs.

E por fim, no artigo quarto ficam suspensos os artigos 3º, Art. 4º, Art. 6º, Art. 7º e Art. 8º da Resolução CFP nº 11/2018 durante o período da pandemia do COVID-19 até quando intecorra por parte do CFP a publicação da Resolução que trate sobre as TICs.

O CFP publicou Nota de orientação a psicólogas e psicólogos que atuam em Sistema Socioeducativo considerando as adaptações necessárias no intuito de minimizar os índices de contaminação para as (os)profissionais, socioeducandos e familiares dos adolescentes. A referida nota contempla não somente a categoria, mas também aos gestores das instituições que têm em seu quadro os serviços prestados pela ciência psicológica.

A nota procura sensibilizar gestores a flexibilizar e dispor de estruturas e equipamentos na modalidade *home office*, de modo a adotar o uso de teleconferências, plataforma *e-Psi,* escala de trabalho, dentre outros, como mecanismo de proteção às (aos) profissionais de Psicologia e à sociedade em geral.

O CFP compreende o quadro de contingência e emergência, entendendo que serviços considerados essenciais necessitam ser adaptados diante deste novo contexto e fez recomendações ao Sistema Conselhos para elucidações à categoria quanto aos procedimentos a serem adotados.

O CFP, por meio das notas orientativas nº 11, de 2018, e nº 4, de 2020, que a modalidade de atendimento remoto não é recomendável a adolescentes nas seguintes condições: a) adolescentes que apresentem quadro de crises ou surtos psiquiátricos; b) adolescentes que apresentem ideações suicidas ou automutilação; c) adolescentes que tenham sofrido violência institucional. Vale ressaltar que tais orientações aplicam-se não somente ao público das medidas socioeducativas, como também ao público da rede pública de ensino básico.

O CFP destacou, ainda, que a categoria e as instituições, ao fazer uso das TICs, devem continuar a respeitar o que estabelece o Código de Ética Profissional, a Resolução CFP no 11, de 2018, e a Resolução CFP no 4, de 2020, assim como legislações correlatas.

No Ofício-Circular nº 40/2020/GTec/CG do CFP endereçado aos Gestores Públicos, Empregadores de Psicólogos e Usuários de Serviços Psicológicos, por meio de Carta de Recomendações sobre Coronavírus, foram observados os seguintes aspectos:

1. A suspensão imediata de atividades profissionais do psicólogo na modalidade presencial em todo o território nacional, a não ser aquelas comprovadamente emergenciais;

2. A possibilidade de condições adequadas de prevenção e de proteção contra a Covid-19 recomendadas pelas autoridades sanitárias, como máscaras e álcool 70%, quando o atendimento presencial for comprovadamente emergencial;

3. A disponibilização de Tecnologias de Informação e Comunicação para o exercício profissional da Psicologia a distância;

4. A criação de comitês, grupos ou comissões para tratar de estratégias, métodos e avaliações de serviços psicológicos

essenciais conforme o caso, bem como o modo de oferecê-los neste momento de calamidade pública;

5. A manutenção contratual e salarial do psicólogo ante as flexibilizações exigidas para este momento de calamidade pública; e

6. A concentração de serviços psicológicos para promover, na respectiva área de atuação, a saúde mental da população neste momento de calamidade pública.

Em paralelo às ações de atenção à Covid-19, o CFP em parceria com o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABPESS) e a Federação Nacional de Psicólogos (FENAPSI), juntamente com o Sistema Conselhos, por meio de suas mobilizações e articulações, conseguiram a aprovação da Lei 13.935/19 e a Aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB - que passou a contemplar os psicólogos e assistentes sociais.

Diante das orientações providenciadas pelos órgãos competentes, e dos avanços obtidos pelas categorias de psicólogos e assistentes sociais durante o período de pandemia da Covid-19, torna-se relevante a exposição e a análise das ações adotadas pelos psicólogos da rede pública estadual do Amazonas.

Orienta-se a categoria de psicólogas (os) consulta ao site e redes sociais do CFP e dos Conselhos Regionais de Psicologia para obter não somente informações dos marcos legais, como dos materiais informativos disponibilizados, como as Referências Técnicas - CREPOP (Revisado da Educação - 2º edição/2019), visando apropriar-se dos Relatórios, Cartilhas, Revistas Diálogos, Revistas Ciência e Profissão, Diálogos Digitais, Catálogo Brasileiro de Ocupações - CBO, Cadernos

de Propostas dos Congressos Nacionais de Profissionais, em especial o do 10º CNP, entre outros.

As Propostas da SEDUC para a Atuação de Psicólogos Durante o Retorno às Aulas Presenciais

A suspensão das aulas foi uma das medidas adotadas pelo governo brasileiro para conter e minimizar a contaminação pelo novo coronavírus. Diante deste cenário de paralisação, houve a necessidade de adaptação desta nova realidade em "tempo real" com o ensino online EAD e Ensino Remoto, utilizando para isto uma série de ferramentas que possibilitam o contato entre alunos e escola.

Neste sentido, os gestores, secretários estaduais e municipais de educação, precisaram administrar e orientar funcionários, servidores, pais e alunos para a adequação pedagógica pelo uso das tecnologias da informação. No estado do Amazonas, este desafio não foi diferente dos demais estados e, para isto, foi preciso romper com os limites e dificuldades geográficos para garantir a continuidade do ensino aprendizagem dos alunos da rede estadual de ensino.

Por envolver questões pedagógicas que devem atender o que preceitua a legislação diante do impacto do coronavírus sobre o cenário educativo, em se tratando especificamente da SEDUC/AM, houve a necessidade de haver o aporte legal que viesse a subsidiar as ações tomadas pela secretaria.

Assim sendo, apresentaremos no Quadro 01, de forma sucinta, os Marcos Legais que a ampara, com base no que consta no Portal Saber + Rede Escola Digital, contido no Projeto de Avaliação da Aprendizagem para o retorno Pós-regime Especial de Aulas Não Presenciais:

Quadro 01: Bases legais para atuação no retorno às aulas presenciais

DOCUMENTO	PROVIDÊNCIAS
Constituição Federal de 1988	Estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e família
Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação - LDBEN n° 9.394/96	Segundo o Artigo 23, a educação básica poderá organizar-se por forma diversa sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, e em seu artigo 32, § 4º, ratifica que o ensino à distância pode ser utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais no ensino fundamental
Decreto n.o 40.520, de 14 de março de 2020	Dispõe sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus
Portaria no. 311, de 20 de março de 2020 da SEDUC/AM	Determina, no âmbito da rede pública estadual de ensino do Amazonas, o Regime Especial de Aulas Não Presenciais para a Educação
Medida Provisória n.o 934, de 1o de abril de 2020	Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e da educação superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei no 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, bem como dispensa todos os sistemas de ensino do país, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao cumprimento dos 200 dias de efetivo trabalho escolar no ano letivo de 2020, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino
Parecer CNE n° 05/2020, aprovado em 28/04/2020	Propõe a reorganização do Calendário Escolar, além da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da Pandemia da COVID-19
Resolução Nº. 039 de 30 de abril de 2020 do CEE/AM	Estabelece e orienta procedimentos para a reorganização das atividades e dos calendários escolares do ano letivo de 2020 para todo o Sistema Estadual de Ensino, a saber, escolas públicas e privadas, em razão das medidas para o enfrentamento do novo Coronavírus

Decreto Nº 42.278, de 13 de maio de 2020	Prorroga os prazos de suspensão, que especifica até o dia 31 de maio de 2020, e dá outras providências
Parecer nº 05/2020	Deixa a critério dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação o detalhamento das ações, por meio de documentos específicos, que se referem às sugestões contidas no texto para que estas possam atender às peculiaridades e necessidades de cada sistema;
Resolução nº 057/2020, de 24 de junho de 2020	Expede normas orientadoras complementares à Resolução nº 039/2020 do CEE/AM, assim como regulamenta critérios para o retorno às atividades escolares presenciais, para as instituições de Educação Básica, em todos os níveis, etapas e modalidades, a saber, Instituições Públicas Estaduais e Municipais localizadas em municípios que não possuem Sistemas de Ensino instituídos, assim como as escolas da rede privada de ensino;
Parecer CNE/CP no 011/2020 - Aprovado em 07/07/2020	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.

Fonte: Portal Saber+ (2020)

Mediante tais resoluções, as equipes de servidores e colaboradores da SEDUC/AM, formada por grupos de trabalhos - GTs -, composta por equipe multidisciplinar de professores, pedagogos, assistentes sociais e psicólogos produziram uma série de materiais orientadores e educativos para preparar os gestores, professores, pedagogos e alunos para o retorno pós-regime especial de aulas não presenciais.

Tais pontuações ratificam a atuação de psicólogos no âmbito educativo, alicerçadas na Lei 13.935/19 (que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica), reafirmando o que preceitua o Código de Ética do Profissional de Psicologia em seus Princípios Fundamentais I, II e III, corroborando assim, na garantia dos direitos humanos e na defesa

intransigente da educação, qualificando o processo educacional na formação integral dos alunos.

Com essa compreensão, este estudo centralizou sua abordagem na atuação dos profissionais de psicologia durante o período da quarentena com ênfase nos documentos e materiais disponíveis no *site* da SEDUC que contaram com a participação de psicólogos na elaboração dos mesmos.

Assim, tem-se que o objetivo das ações realizadas por psicólogos da SEDUC no período de pandemia da Covid-19 consiste em:

> (...) que os profissionais e alunos conheçam e aprendam a lidar com suas emoções, valorizando a si mesmos e ao próximo, utilizando-se de recursos alternativos para melhor reagir aos seus pensamentos, sentimentos e atitudes, na busca de uma prática dinâmica no seu cotidiano social. (PORTAL SABER+, 2020)

Tais considerações ratificam o que é preconizado nos quatro pilares da educação pela UNESCO (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser). A educação socioemocional refere-se ao processo de entendimento e manejo das emoções, com empatia e pela tomada de decisão responsável. Para tanto, é fundamental a promoção da educação socioemocional nas mais diferentes situações, dentro e fora da escola (Portal Guia Escolas, 2015).

No tocante aos materiais disponibilizados no Portal Saber + produzidos no período pandêmico, que tem como base a Atenção à Saúde Psicossocial de Profissionais da Educação e Alunos, constam: a) Plano de Retorno às Aulas - PRA; b) Projeto de Aprendizagem Socioemocional- c) Recomendação de Competências Socioemocionais; d) Protocolos de Saúde - PS; e) Jornada Pedagógica: a escola como espaço de aprendizagem socioemocional; f) Vídeo de Roteiro de Atividades para Acolhimento de Professores e Alunos; g) Guia de Práticas com os Alunos - 11 Atividades – primeira semana

de aula; h) Formulário *on line* – disponibilizado aos profissionais e comunidade escolar quanto aos sentimentos acerca da possibilidade de retorno às aulas; e, i) Promoção de *Lives* no Centro de Mídias - CEMEAM - com temáticas de aprendizagem socioemocional.

De modo geral, quanto às contribuições dos materiais produzidos que contaram com a participação de psicólogos no processo de retorno às aulas, pode-se destacar que estes enfatizaram os seguintes aspectos: a) importância do acolhimento; b) regresso dos profissionais e alunos; c) integração entre as equipes; d) fortalecimento das relações interpessoais; e) socialização das emoções e sentimentos que ocorreram no período da quarentena e o do retorno às aulas; f) sensibilização no que diz respeito a saúde emocional, física e social; g) a valorização da continuidade da vida acadêmica; h) conhecimento e a aplicação dos protocolos de saúde; i) instrumentos de controle e padronização de coleta de dados e informações; j) fluxos de gerenciamento e acompanhamento das demandas; k) capacitação aos profissionais e alunos; adoção de hábitos saudáveis para si e para a coletividade; e, l) respeito às suas próprias limitações e do próximo, etc.

Tais temáticas ganham força nos projetos e planos da SEDUC por estarem previstas na Base Nacional Comum Curricular- BNCC 2014-2024 -, no Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 - e no Plano Estadual de Educação – PEE 2014-2024 -, entre outros documentos que corroboram para trabalhar: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão.

Segundo o PAE (2020. p. 12 e 13), com relação às ações do programa, o mesmo ficou dividido em três fases que envolvem: acolhimento, intervenção e culminância. Ressalta-se que o Grupo de Trabalho Intersetorial de Atenção à Saúde Psicossocial é composto por pedagogos, psicólogos e assistentes sociais.

Entretanto, o número de pedagogos lotados na Secretaria é infinitamente maior que o de psicólogas e assistentes sociais na proporção de 1092 pedagogos, 22 assistentes sociais e 27 psicólogas, (Portal da Transparência – 12/2019) ainda assim, há escolas sem pedagogos e apoio pedagógicos. Daí a importância de promover concurso público com o número maior de vagas para estas categorias profissionais.

Lembrando que o último concurso promovido pela SEDUC/AM em 2018, disponibilizou 36 vagas para psicólogas e 37 para assistentes sociais e 151 para pedagogos, (Edital da SEDUC/AM/2018). Dentre as vagas ofertadas para a capital do estado foram: duas para psicólogos, quatro para assistentes sociais e cento e cinquenta e uma para pedagogos. Segundo dados fornecidos pela Gerência de Pesquisas e Estatísticas Educacionais (GEPES/SEDUC/2020) há 234 escolas na rede estadual na capital e 513 no interior do estado do AM, perfazendo um total de 747 escolas, incluindo as escolas do CETAM, Centro Rurais e Centros indígenas, para atender 459.735 alunos matriculados.

Os gestores, em decorrência dos inúmeros fatores desafiadores e as mudanças sofridas na rotina da população ocasionada pela Covid-19, devem investir na educação de qualidade, na mão de obra qualificada para a construção de uma sociedade saudável, emancipada, justa, próspera e segura. Para tanto, as temáticas supracitadas devem ser trabalhadas diariamente por todos os profissionais da rede, seja no modelo híbrido adotado pela SEDUC/AM, ou ensino remoto, on-line e Projeto “ Aula em Casa”, tendo em vista que cuidar da saúde mental, física e social é fundamental para o desenvolvimento sadio de uma nação.

CONCLUSÃO

O período da pandemia afetou de forma rápida, intensa, abrupta e inesperada a realidade do cotidiano das pessoas, no campo da educação no que diz respeito a saúde mental esse reflexo foi intensificado, atingindo aos servidores, funcionários, alunos, familiares e a comunidade em geral.

As perdas, o luto, as incertezas, o isolamento e o retorno às aulas trouxeram à tona a necessidade de olhar sobre a saúde sócio emocional do indivíduo e da coletividade.

Mediante aos desafios a serem enfrentados, houve a necessidade da SEDUC/AM reunir servidores e colaboradores para discutir e encontrar estratégias para a readequação das aulas presenciais. Para tanto, foram feitas reuniões, discussões e debates com os seus técnicos, coordenadores e gestores de áreas e departamentos, para elaborar e operacionalizar ações que viessem dar conta do novo cenário.

Foram partícipes destas ações, professores especialistas de áreas de licenciaturas das diferentes modalidades e níveis de ensino, assim como, pedagogos, assistentes sociais e psicólogos, para redesenhar as ações, com base no que foi determinado pelas autoridades de saúde da OMS, Ministério da Saúde, Secretarias de Saúde e de Educação, a nível local, estadual, federal e internacional. Contando também com as respostas dos questionários que foram disponibilizados aos técnicos e pais/responsáveis de alunos quanto ao retorno às aulas, após o regime especial e suspensão de aulas presenciais.

Ressalta-se que após o levantamento das informações foram constituídos os Grupos de Trabalho Intersetorial (GTI) da SEDUC/Am compostos pela equipe multidisciplinar, na qual cada um dos

seus integrantes a partir da sua *expertise* e experiência colaboraram para a construção dos materiais que contam no Portal Saber + da Secretaria de Educação.

Vale ressaltar que no GTI houve a participação de psicólogos que corroboraram na construção dos materiais pedagógicos que enfatizam a importância das competências da aprendizagem socioemocionais a serem implementadas e trabalhadas no cotidiano dos atores sociais das escolas, enfatizando assim, o que determina os seus marcos legais e pedagógicos.

Tais produções podem ser acessadas no portal da SEDUC/AM. Quanto aos atendimentos e encaminhamentos individuais e grupais realizados pelos profissionais da psicologia no período antes, durante quarentena e o retorno às aulas após regime especial de aula remota e ensino híbrido, não há dados estatísticos sobre bullying, automutilação, quadros de ansiedade, suicídio, ideação suicida, pósvenção não foi possível acessá-los, tendo em vista que não foram encontrados no Portal Saber + registros desta natureza que responda a dados qualitativos e quantitativos sobre estas demandas.

Diante de tais informações quanto a rede estadual e os materiais produzidos pelos profissionais, e em especial os que contaram com a participação de psicólogos, segundo dados disponibilizados no Portal Saber +, acredita-se que estes materiais servem de subsídios para atender a rede em seus diferentes seguimentos, níveis e modalidades. Assim sendo, supõe-se que com vinte e sete psicólogos que fazem parte do quadro da secretaria já foi possível abranger tais dimensões, o aumento do quadro de vagas destes profissionais, assim como dos demais que compõem o GTI, poderia contribuir para responder as informações que determina a Lei 12.527/2011 de Acesso à informação.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. *Resolução Nº. 057/2020 de 24 de junho de 2020.* Dispõe sobre normas orientadoras complementares à Resolução n° 039/2020 do CEE/AM assim como regulamenta critérios para o retorno às atividades escolares presenciais, para as instituições de Educação Básica, em todos os níveis, etapas e modalidades, a saber, Instituições Públicas Estaduais e Municipais em cujos municípios não possuem Sistemas de Ensino instituídos, assim como as escolas da rede privada de ensino. Manaus. 2020.

______. *Resolução Nº. 039, de 30 de abril de 2020.* Dispõe sobre os procedimentos para a reorganização das atividades e dos calendários escolares do ano letivo de 2020, para todo o Sistema Estadual de Ensino, a saber, escolas públicas e privadas, em razão das medidas para enfrentamento ao novo Coronavírus. . Manaus. Amazonas. 2020.

AMAZONAS, Governo do Estado. *Dados. 2020.* Disponível em: http://www.amazonas.am.gov.br/o-amazonas/dados/. Acesso em: 27 ago 2020.

______. *Decreto Estadual Nº 42.278 de 13 de maio de 2020,* que prorroga os prazos de suspensão que especifica, até o dia 31 de maio de 2020, e dá outras providências. Manaus/AM. 2020.

______. *Secretaria de Estado de Educação e Desporto.* 2020. Disponível em: http://www.amazonas.am.gov.br/entidade/seduc/. Acesso em: 27 ago 2020.

AMAZONAS, Portal da Transparência do Estado. *Remuneração dos Servidores.* 2019. Disponível em: http://www.transparencia.am.gov.br/pessoal/. Acesso em: 27 ago 2020.

AMAZONAS, Secretaria de Estado de Educação e Desporto. *Portaria Nº 311, de 20 de março de 2020 da SEDUC/AM.* Dispõe sobre o Regime Especial de Aulas Não Presenciais Para a Educação, no âmbito da rede pública estadual de ensino do Amazonas. Manaus. 2020

ANTUNES, M.A.M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* (ABRAPEE). Volume 12 Número 2 Julho/Dezembro de 2008, pp. 469-475

ARRUDA, E.P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede Revista de Educação a Distância.* v.7, n.1, p.257-275. jan./jun.2020.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC/SEB, 2017.

______. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.* Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB. Brasília –DF, 1996

______. *Plano Estadual de Educação do Amazonas.* 2014. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pee_am.pdf. Acesso em: jun 2020.

______. *Plano Nacional de Educação.* 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/. Acesso em: jun 2020.

BRASIL, Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Brasília. 2020. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: jul. 2020.

______. *Lei Federal Nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.* Dispõe sobre a dispensa de todos os sistemas de ensino do país, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao cumprimento dos 200 dias de efetivo trabalho escolar no ano letivo de 2020, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

______. *Medida Provisória N.º 934,de 1º de abril de 2020*. Dispõe sobre normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e da educação superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública. Brasília. 2020. Disponível em http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591. Acesso em: jun 2020.

CONJUVE, Conselho Nacional de Juventude. *Pesquisa Juventudes e a Pandemia de Coronavírus.* Relatório de Resultados. Jun. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas. *Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) na Educação Básica.* Edição Revisada. Brasília, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE nº 011/2020.* Aprovado em 07/07/2020. Dispõe sobre orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília. 2020. Disponível. Em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em13 de julho de 2020.

______. *Parecer CNE n° 05/2020.* Aprovado em 28/04/2020. Dispõe sobre a proposta de reorganização do Calendário Escolar, além da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual,em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília. 2020. Disponível.http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman &view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 de junho de 2020.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. 2020. Disponível: https://crp20.org.br/ Acesso em: ago 2020.

DELORS, J. Educação um tesouro a descobrir. *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI.* 6. ed. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2001.

GUZZO, R.S.L.; MEZZALIRA, A.S.C.; MOREIRA, A.P. Psicólogo na rede pública de educação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 16, Número 2, Julho/Dezembro de 2012: 329-338.

HENNIGEN, I. Psicologia em instituições escolares: impasses, possibilidades. *Psic. da Ed.,* São Paulo, 33, 2º sem. de 2011, pp. 49-75,

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados e Resumos*. 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos. Acesso em: 27 ago 2020.

LIMA, D.L.F.; DIAS, A.A.; RABELO, R.S.; CRUZ, I.D.; COSTA, S.C.; NORONHA, F.M.; NERI, J.R. Covid-19 no estado do Ceará, Brasil: comportamentos e crenças na chegada da pandemia. *Ciência & Saúde Coletiva*. 25(5): 1575-1586, 2020.

MARTINEZ, A.M. *O que pode fazer o psicólogo na escola?* Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010.

PEREIRA NETO, A.A.; NEGREIROS, F.; CARVALHO, L.S. O psicólogo escolar na gestão de políticas públicas de educação no Brasil. *Perspectivas en Psicología* - Vol. 17 - Númer 1 - Junio/Noviembre 2020 (pp. 51-61)

PORTAL GUIA ESCOLAS. *O que é educação socioemocional.* 2015. Disponível em: http://www.portalguiaescolas.com.br/acontece-nas-escolas/metodologia-de-ensino/o-que-e-educacao-socioemocional/. Acesso em: set 2020.

SABER MAIS. *Retorno às Aulas Presenciais: escolas da capital.* Rede Escola Digital. 2020. Disponível em: https://www.sabermais.am.gov.br/. Acesso jul 2020.

SCHMIDT, B.; CREPALDI, M.A.; BOLZE, S.D.A; NEIVA-SILVA, L.; DEMENECH, L.M. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus. *Estud. psicol.* Campinas. 37. 2020.

SILVA, P.A.B; SOUZA JÚNIOR, J.C. Psicologia Escolar: reflexões sobre os desafios na atuação profissional. *Cadernos da Fucamp,* v.19, n.37, p.45-59/2020

YAMAMOTO, K.; SANTOS, A.A.L.; PASQUALINI, C.G.M.G.; SOUZA, M.P.R. Como Atuam Psicólogos na Educação Pública Paulista? Um Estudo Sobre suas Práticas e Concepções. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2013, 33 (4), 794-807

Capítulo 8

GRUPO HÁ BRAÇOS: AÇÕES DE ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES POR PROFISSIONAIS DA PSICOLOGIA DO IFPB DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues
IFPB, icaro.rodrigues@ifpb.edu.br

Alex Ribeiro da Silva
IFPB, alex.ribeiro@ifpb.edu.br

Anna Paola Sivini Lins e Silva
IFPB, paolasivini@gmail.com

Letícia Lacerda Bailão
IFPB, lb-leticia@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O mundo inteiro está vivenciando, desde o primeiro semestre do ano de 2020, um surto que, posteriormente, se desenvolveu para a classificação de pandemia, levou a 30.055.710 casos de contaminação e a 943.433 mortes, até 18 de setembro de 2020 (OPAS, 2020). Trata-se da pandemia do novo coronavírus, chamado de Sars-Cov-2.

A pandemia de covid-19 transformou, de modo significativo, a "normalidade" na vida humana, em especial, na rotina das instituições de ensino em todos os níveis de escolaridade. As medidas de isolamento social foram impostas devido ao alto índice de transmissibilidade desse vírus. Essa doença é transmitida pelo coronavírus, que pertence à família de vírus que causam infecções respiratórias manifestadas, desde um resfriado comum até doenças respiratórias graves. Seus sintomas mais característicos são febre alta, tosse e dispneia. A infecção ainda pode acometer o trato respiratório inferior e apresentar-se como pneumonia, evoluindo para um caso mais grave (WHO, 2020).

No intuito de limitar a contaminação dos participantes da comunidade escolar (estudantes e familiares, professores, equipe técnica e funcionários) e, consequentemente, evitar mortes nesse público, escolas e universidades paralisaram suas atividades presenciais e, aos poucos, introduziram atividades a distância.

Diante do choque causado pela pandemia, que provocou a necessidade de isolamento e confinamento, produzindo incertezas sobre emprego e renda, saúde e doença e na rotina de estudos dentro de uma instituição, um grupo de psicólogos[1] do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), desafiados pelos impactos da

1 Alex Ribeiro da Silva – *Campus* Picuí; Ana Carolina Simões Andrade Santiago Mousinho – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis; Anna Paola Sivini Lins e Silva – *Campus* João Pessoa; Eduardo Vieira da Cunha Ferraz – *Campus* João Pessoa; Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues – *Campus* Campina Grande; Jeordan Rangel de Figueiredo Júnior – *Campus* Princesa Isabel; Letícia Lacerda Bailão – *Campus* Monteiro; e Renalle Ruana Pessoa Ramos – *Campus* Cajazeiras.

pandemia nos estudantes dessa instituição, desenvolveram atividades a distância, por intermédio de diversas plataformas/aplicativos, cujo objetivo principal foi o de acolher demandas de sofrimento de discentes dos 21 *campi* que compõem a referida instituição. O grupo foi autodenominado de “Há braços”. Portanto, o intuito deste trabalho é descrever as atividades desenvolvidas pelo grupo Há braços e refletir sobre os pontos positivos e limitações dessas ações.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), composta por vários programas que buscam promover o acesso, a permanência e a conclusão do curso, dispõe do Programa de Atenção e Promoção à Saúde do Estudante, que, dentre outros objetivos, procura fomentar o protagonismo estudantil; incentivar a cultura de paz, prevenindo as diferentes expressões de violência; abordar questões relativas à sexualidade e à prevenção de infecções sexualmente transmissíveis; realizar atividades voltadas à promoção da saúde, por meio de ações multidisciplinares; diagnosticar e acompanhar, por meio de pesquisa, as condições de saúde dos estudantes; estimular a prática de exercícios físicos e manifestações culturais como fatores indispensáveis na perspectiva do fortalecimento da autoestima e da ressignificação de valores e atitudes socioculturais e pessoais; e prover a articulação entre o IFPB e as unidades públicas de saúde, com vista à atenção integral do estudante (IFPB, 2018).

Compete aos psicólogos, como membros de equipes multidisciplinares presentes em alguns dos *campi* do IFPB, parte das responsabilidades na operacionalização dos programas contidos na Política de Assistência Estudantil. Entretanto, frente às limitações

condicionadas pela pandemia de covid-19, situação singular na história de vida dos servidores do IFPB, assim como de estudantes dessa instituição de ensino e seus familiares, houve a necessidade da equipe de psicólogos se reinventar e, aproveitando os recursos tecnológicos de comunicação a distância, executar a Política de Assistência Estudantil, acolhendo os sofrimentos dos discentes.

A escassa referência sobre ações da Psicologia Escolar em situações de isolamento e confinamento levou a equipe a se apoiar, inicialmente, em experiências não relacionadas à pandemia atual, mas em outras situações que produzissem dificuldades similares e, posteriormente, comparar suas ações à literatura desenvolvida sobre o tema durante a pandemia de covid-19.

Nesse contexto, uma investigação com 68 alunos e 11 professores israelenses buscou examinar se a comunicação entre estes, durante uma guerra entre Israel e Gaza, em 2014, foi capaz de promover resiliência nos estudantes. Diante da necessidade de isolamento e confinamento — já que era preciso estar em abrigos antiaéreos por razões de segurança —, de modo espontâneo, professores contataram estudantes por intermédio de mídias sociais. Os alunos avaliaram que essas interações *on-line* contínuas propiciaram apoio emocional, resultando nas seguintes percepções: cuidado, tranquilidade, compartilhamento de emoções, sensação de pertencimento e distração (ROSENBERG; OPHIR; ASTERHAN, 2018).

Esses resultados revelam que uma instituição escolar precisa cumprir uma missão para além da ação de ensinar. Nesse âmbito, Morin (2000), ao abordar os sete saberes necessários à educação do futuro, afirma que ensinar a compreender consiste num pilar essencial no processo de ensino. Para o autor:

> Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da

> educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. (MORIN, 2000, p. 93).

Pesquisas mais recentes sobre os efeitos da pandemia de covid-19, produzidas em âmbito local ou internacionalmente, corroboram com a educação para a compreensão humana, com os objetivos do Programa de Atenção à Saúde do Estudante e com o apoio *on-line* propiciados pelos professores israelenses. Dentre estes, o relatório da pesquisa *Juventudes e pandemia do coronavírus* destaca os impactos da pandemia em jovens de todo o país. Realizada com 33.688 jovens, em junho de 2020, a pesquisa objetivou investigar os efeitos da pandemia do coronavírus nos jovens brasileiros, no que tange aos hábitos, à relação com a educação e o trabalho, à situação econômica e à condição de saúde (CONJUVE, 2020).

Na referida pesquisa, observou-se que a pandemia tem afetado, mediante vários aspectos, o condicionamento físico, a qualidade do sono, a disponibilidade de recursos financeiros, os relacionamentos em casa e, especialmente, a saúde emocional. O estresse provocado pela pandemia acarretou um conjunto de barreiras para o ensino remoto, como dificuldades para lidar com as emoções e para organizar os estudos. Salienta-se que seis em cada dez estudantes avaliam que escolas e faculdades deveriam priorizar atividades para lidar com as emoções; e cinco a cada dez pediram estratégias para gestão de tempo e organização (Figura 1). Assim expressou um participante:

> A gente fez uma transição muito brusca para esse tipo de ensino, e a gente não teve tempo de se preparar para ele… nem em ferramentas, nem emocional. E, aí, acho que a gente saiu atropelando um monte de coisas e esqueceu que muita gente não ia conseguir se adaptar mesmo a esse tipo de ensino e não se organizou para isso porque acho que a prioridade foi: temos que continuar passando conteúdo e não como as pessoas estão lidando com isso. (CONJUVE, 2020, p. 49).

Figura 1 – Conteúdos que as instituições de ensino deveriam trabalhar durante a pandemia

Fonte: Adaptado de Conjuve (2020)

Ao reconhecer que os principais conteúdos a serem trabalhados com os discentes se referem àqueles ligados à saúde mental, conjectura-se que, num primeiro momento, as ações da Psicologia Escolar seriam basais para o enfrentamento dos efeitos da pandemia em vez da ênfase nos conteúdos escolares clássicos.

Diante desses desafios listados, pelos quais jovens estudantes podem passar no período de pandemia de covid-19, uma possível indagação seria quais fatores de risco e de proteção estariam relacionados a esse público. Nesse sentido, Cao *et al.* (2020) realizaram uma pesquisa com estudantes universitários da faculdade de medicina em Changzhi, na China, com o intuito de avaliar a saúde mental desses estudantes, em especial o nível de ansiedade. Das 7.143 respostas recebidas, identificou-se que 0,9% dos entrevistados experimentavam ansiedade severa, 2,7% ansiedade moderada e 21,3% ansiedade leve. Além disso, morar em áreas urbanas, com os pais, e ter uma renda familiar estável representaram fatores de proteção para estudantes universitários contra a ansiedade experimentada durante o surto de covid-19. Todavia, ter um parente ou conhecido infectado com covid-19 foi um fator de risco independente para ansiedade experimentada.

Outro aspecto importante a ser destacado sobre saúde mental durante a pandemia de covid-19 consiste nas informações publicadas sobre a doença e as consequências para quem as acessa. Ahmad e Murad (2020) identificaram que as mídias sociais tiveram impacto significativo na disseminação do medo e do pânico sobre o surto de covid-19 no Curdistão iraquiano, influenciando negativamente na saúde mental. A divulgação de notícias falsas, do número de infecções e de mortes por covid-19 foi citada pelos 516 participantes da pesquisa como principais fatores causadores de pânico.

Do mesmo modo, estudantes jovens ressaltaram aspectos negativos e positivos das mídias digitais sobre a saúde mental, quando se trata de informações a respeito da pandemia atual:

> Os que tem mais rejeição são justamente os meios mais fáceis de propagar Fake News e que os jovens sabem, que é por WhatsApp e Telegram, ou Facebook e Instagram. [...] Já os outros, Youtube, Podcast, jornais na rua e campanhas de TV e internet, eu acho que está sendo uma procura muito importante para se informar quando esses canais são especializados. É um youtuber que é infectologista, que é microbiologista que faz live sobre isso. É um podcast sobre ciência que fala sobre epidemiologias no mundo. São sites confiáveis. Esse 'confio mais ou menos' é uma expressão geral. (CONJUVE, 2020, p. 58).

Dessa forma, confirma-se a fundamental relevância de ações sobre a saúde mental dos alunos e alunas, nos aspectos preventivos e de promoção, de modo a propiciar ferramentas de resiliência no enfrentamento das consequências biopsicossociais da pandemia de covid-19.

PERCURSO HISTÓRICO E METODOLÓGICO

Como o objetivo deste trabalho consiste em descrever as atividades desenvolvidas pelo grupo Há braços e refletir sobre os

pontos positivos e limitações dessas ações, pode-se caracterizá-lo como de metodologia descritiva. Para Sampieri, Collado e Lucio (2013), um estudo descritivo busca especificar propriedades, características e traços importantes de qualquer fenômeno a ser analisado. São úteis para apresentar com precisão os ângulos ou dimensões de fenômenos, acontecimentos, comunidades, contextos ou situações. Então, buscar-se-á descrever o percurso metodológico que deu início ao grupo Há braços e o desenvolvimento dele.

Os Psicólogos do IFPB, atentos ao uso de tecnologias de comunicação a distância, possuem um grupo de WhatsApp para trocar informações a respeito de assuntos de trabalho, especialmente aqueles relacionados à prática institucional. Após a Reitoria do IFPB, em consonância com o Colégio de Dirigentes e o Comitê Gestor de Crise, emitir nota que suspendia as aulas da instituição, do dia 17 de março a 22 de abril de 2020, em decorrência da necessidade de enfrentamento do coronavírus (IFPB, 2020b), iniciaram-se discussões nesse grupo sobre o que esses profissionais poderiam ou deveriam fazer para trabalhar a saúde mental dos discentes dos diversos *campi*, principalmente devido ao fato de que apenas poucos *campi* possuíam psicólogos no seu quadro de pessoal.

Deu-se início a um levantamento sobre quais colegas estariam disponíveis para executar tal missão. Definiu-se, então, que sete profissionais comporiam o grupo para o trabalho proposto. Devido à recomendação das autoridades sanitárias para que houvesse distanciamento social como meio mais eficaz de diminuir a incidência de casos e, consequentemente, de número de mortes, a alternativa mais pertinente que a equipe encontrou foi utilizar as mídias digitais de uso mais comuns.

Assim, de acordo com experiências de outros Institutos Federais e incrementos dos membros do próprio grupo, decidiu-se trabalhar em três grandes campos: realização de atendimentos/escutas individuais

para discentes de todos os *campi*; criação e gerência de grupos de WhatsApp para acolher e promover atividades da Psicologia; e também o desenvolvimento de trabalhos pelo Instagram, em parceria com profissionais de outras áreas, incluindo as Equipes de Referência em Saúde Mental (ERSM), criadas em 2020, cujo objetivo é o de fortalecer a saúde mental na comunidade do IFPB (IFPB, 2020a).

O grupo também se denominou de "Há braços", tendo em vista que a missão principal dele seria acolher os sofrimentos dos estudantes diante do período de pandemia — dessa forma, o símbolo do abraço representaria essa missão do grupo. Ressalta-se que a equipe fez reuniões semanais para planejar e avaliar as ações por meio de videoconferência (IFPB, 2020d).

A próxima seção buscará descrever as ações desenvolvidas pelo grupo Há braços nas três principais vias de trabalho.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO GRUPO HÁ BRAÇOS: UTILIZANDO AS MÍDIAS SOCIAIS PARA ACOLHER O SOFRIMENTO

Nesta seção, apresentam-se as ações desenvolvidas pelo grupo Há braços: atendimentos individuais por meio de tecnologias da informação e comunicação, grupos de WhatsApp e por meio de perfil do Instagram.

Atendimentos virtuais

O suporte emocional através de atendimentos individuais por meio de plataformas virtuais foi uma das formas de contribuição que

os psicólogos escolares do grupo Há braços forneceram ao alunado durante esse período de pandemia. Nesse sentido, contamos também com a contribuição de duas psicólogas que não estavam vinculadas ao grupo Há braços, mas que compõem o rol de psicólogos do IFPB.

É importante explicitar que esses atendimentos por meios tecnológicos de comunicação foram organizados devido ao número reduzido de psicólogos (há profissionais da Psicologia em apenas sete dos 21 *campi* do IFPB) e o grupo avaliou que seria importante acolher e trabalhar o sofrimento decorrente da pandemia e do isolamento, oportunizando esse serviço para todos os discentes do IFPB.

A equipe buscou seguir as orientações do Conselho Federal de Psicologia (CFP), órgão que regula os serviços dessa área de atuação, dentre eles, os atendimentos psicológicos por meios tecnológicos de comunicação a distância. Para tanto, o CFP orienta que os psicólogos realizem um cadastro junto ao Conselho Regional de Psicologia no qual está credenciado e, consequentemente, seja autorizado para tal exercício de atendimento síncrono ou assíncrono (CFP, 2018).

No entanto, a Resolução n. 11, de 11 de maio de 2018, que regulamenta a prestação de serviços psicológicos realizados por meios de tecnologias da informação e da comunicação e revoga a Resolução CFP N.º 11/2012, foi alterada pela Resolução n. 4, de março de 2020, decorrente das necessidades de atendimento remoto no período da pandemia, de modo que, para serviços psicológicos prestados por meio de Tecnologia da Informação e da Comunicação, foram suspensas: a obrigatoriedade de cadastramento e autorização, a impossibilidade de atendimento de urgência e emergência e também de pessoas e grupos em situação de violação de direitos ou de violência (CFP, 2020). Esse fato contribuiu para a prestação de serviços pelos psicólogos do grupo Há braços, pois alguns colegas não tinham autorização para tal serviço.

Para ter acesso ao serviço de escuta psicológica individualizada, o estudante deveria ser aluno regularmente matriculado em qualquer modalidade de cursos do IFPB — Formação Inicial e Continuada (FIC), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), técnico integrado, técnico subsequente, superior, pós-graduação — e preencher o formulário de solicitação de atendimento que foi disponibilizado no *site* do IFPB. A notícia no *site* da instituição foi divulgada em abril do corrente ano, bem como disponibilizado o *link* de acesso (IFPB, 2020e).

Os atendimentos tinham como data para agendamentos todas as segundas-feiras, das 9h às 17h, mediante preenchimento de planilha confeccionada através do Google Forms (formulário do Google). Essa planilha de atendimentos foi aberta para inscrição dos estudantes a partir do dia 7 de abril de 2020.

Foram registradas 105 solicitações de atendimento por discentes do IFPB até a data de 17 de agosto de 2020 (data em que o formulário foi aberto pela última vez para solicitações de atendimentos). Porém, vale destacar que não estão contabilizados nesse cálculo atendimentos individuais realizados por demanda direta do *campus* de lotação dos psicólogos, sem agendamento pela planilha, pelos membros do grupo Há braços durante esses meses de isolamento social.

Os estudantes dos *campi* em que não há psicólogo escolar foram os mais beneficiados (Tabela 1), uma vez que essa modalidade de atendimento *on-line*, através das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TICs), permite o acesso ao serviço desses estudantes que moram em outras cidades.

Tabela 1 – Solicitações de atendimentos por *campus*

Campus onde estão matriculados os discentes	Número de solicitações por campus
Areia	4
Cabedelo	5
Cabedelo Centro	2
Cajazeiras	3
Campina Grande	10
Catolé do Rocha	4
Guarabira	3
Itabaiana	6
João Pessoa	19
Monteiro	6
Patos	2
Pedras de Fogo	1
Picuí	2
Princesa Isabel	3
Santa Luzia	2
Santa Rita	4
Sousa	29
Total de solicitações	105

Fonte: Arquivos do grupo Há braços (2020)

Os *campi* com maior número de solicitações de atendimento foram os de Sousa e João Pessoa, com 29 e 19 inscritos, respectivamente. Os *campi* de Princesa Isabel, Areia, Campina Grande, Picuí, Patos, Cabedelo, Santa Rita, Monteiro, Cajazeiras, Catolé do Rocha, Guarabira e Itabaiana e Santa Luzia também tiveram estudantes registados na planilha de atendimentos.

Vale lembrar que alguns desafios são vivenciados nessa modalidade de atendimento *on-line* como, por exemplo, a

instabilidade do sinal de internet ou dados móveis do celular insuficientes para a realização de uma chamada de vídeo, limitando o atendimento à troca de mensagens de áudios ou até mesmo por meio da digitação de textos.

Além dos atendimentos individuais, que estão centrados nas histórias dos indivíduos e em seus sofrimentos, o grupo Há braços também direcionou seus esforços para ações coletivas. Uma delas está representada pela gestão de grupos de WhatsApp.

GRUPOS DE WHATSAPP

Uma das atividades realizadas pelos psicólogos e psicólogas que compuseram a equipe Há braços consistiu na criação e no gerenciamento de grupos de WhatsApp para os estudantes dos diversos *campi* do IFPB. Os grupos foram pensados com o intuito de acolher as demandas estudantis, principalmente as relacionadas à saúde mental do período da pandemia. Podiam participar do grupo todos os estudantes do IFPB, inclusive aqueles vinculados a algum *campus* em que não existe o profissional de Psicologia.

Para participar do grupo, os interessados deveriam acessar o *site* do IFPB para obter o *link* que fornecia acesso ao grupo. Dessa forma, no dia 30 de março de 2020, foi disponibilizado no portal do IFPB o *link* para ingressar no grupo Há braços (IFPB, 2020c). Nas primeiras horas de divulgação, dois grupos de WhatsApp já estavam formados — cada grupo continha 256 estudantes.

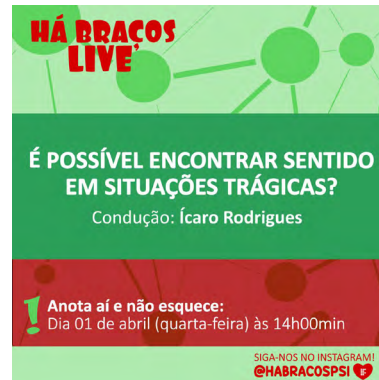
A primeira atividade do grupo se destinou à apresentação de todos os integrantes. A apresentação foi realizada por meio de uma dinâmica, na qual os usuários (profissionais e discentes) falavam seus próprios nomes, o *campus* a que pertenciam e a citação de pelo menos

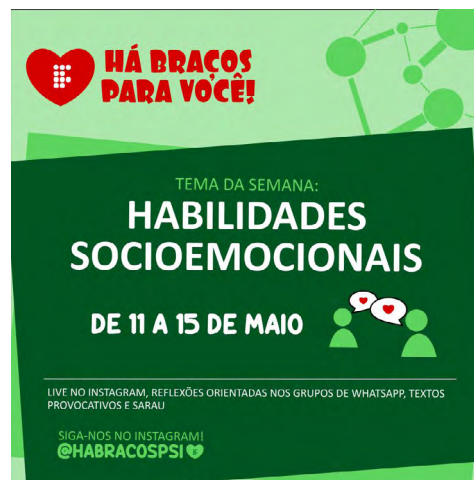
uma atividade que gostavam de fazer. Essa atividade decorreu durante o dia inteiro, tendo a presença de todos os profissionais para moderá-la. Para tanto, os psicólogos se alternavam em horários específicos para garantir a atividade proposta. Em seguida, foram realizados acordos de funcionamento do grupo, como, por exemplo, a proibição de uso de palavras ofensivas e envio de conteúdos do tipo "corrente".

No dia seguinte, os profissionais de Psicologia explicaram a dinâmica de funcionamento do grupo. Foi definido que o grupo seria moderado pelos profissionais de Psicologia à frente da equipe Há braços. A moderação foi proposta com o intuito de garantir que os acordos iniciais fossem mantidos. Outra atividade ligada à moderação consistiu na abertura programada de envio de mensagens para interação dos grupos, de forma que os discentes participantes só podiam enviar mensagens em horários programados. Essa proposta foi pensada para não gerar sobrecarga de envio de conteúdos, já que ambos os grupos estavam lotados. Dessa forma, o grupo do WhatsApp tinha interações abertas, geralmente, das 8h às 17h. Após esse horário, os moderadores do grupo ativavam a função que impedia o envio de mensagens.

O primeiro tema de saúde mental trabalhado no grupo de WhatsApp foi sobre a ansiedade (Figura 2). Outros temas foram abordados no grupo, como o também trabalhado na *live* "É possível encontrar sentido nas situações trágicas" (Figura 3), que buscou discutir sobre a possibilidade de encontrar sentido na vida até mesmo diante da situação de calamidade em que a sociedade se encontrava; organização de rotina de estudos; solidão; orientação profissional; habilidades socioemocionais (Figura 4); "Como podemos estreitar laços com as pessoas queridas que moram conosco na quarentena", dentre outros.

Figura 2 – Vídeo sobre ansiedade

Figura 3 – *Live* sobre sentido da vida

Fonte das Figuras 2 e 3: Arquivos do grupo Há braços (2020)

4 – Atividade sobre habilidades socioemocionais

Fonte: Arquivos do grupo Há braços (2020)

Ressalta-se que o grupo trabalhava os temas nas duas redes sociais (WhatsApp e Instagram), objetivando, portanto, atingir não somente os membros dos grupos de WhatsApp, assim como utilizando diversas metodologias (por exemplo, publicação de vídeos, textos reflexivos, músicas, *quizzes*), no intuito de conseguir uma adesão significativa às propostas.

Cada tema foi escolhido, inicialmente pelos próprios psicólogos, com base na afinidade com os assuntos e na avaliação do que seria importante trabalhar com os estudantes naquele momento. Posteriormente, realizou-se uma pesquisa, por meio de formulário eletrônico e também por enquetes nos grupos, com o intuito de averiguar quais as temáticas que os estudantes tinham necessidade de trabalhar.

Desse modo, a reunião da equipe Há braços era o espaço no qual se definia o tema da semana e as divisões de tarefas entre os profissionais para a execução da atividade ao longo do período. As

tarefas decorridas dessa reunião estavam relacionadas à confecção de material de divulgação; elaboração de texto para publicação (no *site* do IFPB e no Instagram do Há braços, assim como nas redes sociais dos diversos *campi*, como os grupos de WhatsApp institucionais); e contatos com profissionais para colaborar com o tema, por exemplo. Essas atividades eram efetivadas pelos integrantes da equipe Há braços. Dessa forma, o tema da semana era construído e executado coletivamente. Após essas atividades, ele era apresentado ao grupo dos estudantes e desenvolvido durante um período de aproximadamente três a quatro dias.

As principais metodologias utilizadas no grupo Há braços foram: gravação de vídeos direcionados aos grupos; envio de materiais em PDF, para leitura ou execução de atividades de acordo com o tema; envio de mensagens de texto com o intuito de reflexão ou proposta de debates dentro do grupo; envio de contos; e divulgação e execução de *live* no Instagram do Há braços (@habracospsi).

Cada atividade foi proposta com a ideia de gerar interações e compartilhamentos de experiências. Essa perspectiva de trabalho foi pensada com o intuito de ampliar ou colaborar na construção de rede de apoio social aos estudantes, durante o período da pandemia. De acordo com Fonseca e Moura (2008), o apoio social é definido como relações nas quais se revelam a existência ou a disponibilidade das pessoas em confiar, demonstrar preocupação com o outro, valorizar, comunicar-se e assistir com os recursos disponíveis.

Nesse aspecto, trabalhar o apoio social junto aos estudantes, durante a pandemia, foi uma das estratégias encontradas pelos profissionais da equipe Há braços para colaborar na saúde mental dos discentes. De acordo com Juliano e Yunes (2014), o enfraquecimento das redes de apoio social tem levado as pessoas ao adoecimento e provocado o aparecimento de problemas psicopatológicos, como depressão, solidão e isolamento social. Essas psicopatologias foram

as principais mencionadas entre os profissionais e as próprias pessoas, sendo decorrentes do isolamento causado pela pandemia. Portanto, o grupo no WhatsApp procurou construir laços e trocas entre as pessoas com a ideia de dizer que elas não estavam sozinhas e que "há braços" para compartilhar afetos e histórias, mesmo aquelas mais difíceis.

Com o foco mais amplo na comunidade escolar do IFPB, o grupo Há braços buscou outra ferramenta de comunicação para atingir estudantes de outros *campi* não presentes nos grupos de WhatsApp, além de servidores e grupos externos à instituição, podendo incrementar metodologias não disponíveis pelas outras ferramentas utilizadas pelo grupo, como as *lives*. Assim, a próxima seção demonstra como o perfil do Instagram do Há braços foi utilizado para acolher as demandas do corpo discente.

PÁGINA DO INSTAGRAM E SARAU HÁ BRAÇOS

É sabido que, nos moldes contemporâneos, e principalmente pelo contexto de isolamento social, as redes sociais digitais têm sido fundamentais para o desenvolvimento de atividades com o intuito de aproximar e manter vínculos sociais, mesmo que a distância. A utilização da plataforma Instagram surgiu logo em seguida à proposta dos grupos de WhatsApp, com o intuito de abranger um público ainda maior que não necessariamente tivesse interesse em participar das atividades sistematizadas do projeto Há braços.

Vale ressaltar que o Instagram é a rede social mais usada no Brasil, sendo utilizado por 47,96% dos usuários brasileiros e, dentre esses, o público jovem passa mais de 1h30min por dia nesse aplicativo, de acordo com o levantamento feito pela Cuponation, em 2019 (CUPONATION, 2020). A plataforma de compartilhamento social Instagram oferece uma série de possibilidades e foi justamente nesse

sentido que a mesma foi adotada, pois era importante a realização de *lives*, para que uma dinâmica de interatividade fosse criada entre as pessoas e o projeto Há braços que, nesse momento, ganhou um alcance muito além de visibilidade entre os estudantes da rede do IFPB, bem como toda a comunidade escolar, pois mães, pais, irmãos, amigos, professoras, professores e técnicos administrativos começaram a acompanhar mais de perto parte das atividades que eram desenvolvidas pelo projeto Há braços.

Além das *lives* realizadas com o intuito de gerar interatividade na busca de explanar sobre diversas temáticas, como ansiedade, depressão, organização do tempo, planejamento de carreira e orientação profissional (Figura 5) em seu *feed* (linha do tempo de compartilhamento de fotos e vídeos), eram postadas dicas de enfrentamento ao isolamento social, através de vídeos, fotos, imagens produzidas pela própria equipe Há braços, possibilitando que todas as pessoas interessadas tivessem acesso a um conteúdo que visava o bem-estar da comunidade escolar.

Figura 5 – *Live* sobre orientação profissional

Fonte: Arquivos do grupo Há braços (2020)

Sendo a conta do Instagram comercial, pode-se ter acesso a dados de compartilhamento, engajamento, *posts* salvos, que a configurou uma ferramenta de avaliação do nosso trabalho, permitindo estimar o comportamento dos seguidores junto à plataforma digital.

Com uma série de atividades sistematizadas pela equipe do projeto Há braços, como estratégias de enfrentamento, acolhimento e suporte emocional nesse período de isolamento, foi avaliada a necessidade de se criar um momento mais descontraído para que os estudantes, servidores e demais membros da comunidade escolar pudessem compartilhar habilidades artísticas, e, nesse sentido, surgiu o Sarau do Há braços (Figura 6), com o objetivo compartilhar os talentos de pessoas que tinham envolvimento com qualquer forma de arte.

Figura 6 – Divulgação do Sarau do Há braços

Fonte: Arquivo do grupo Há braços (2020)

Foram realizadas *lives* com duração de duas horas, que contavam com a participação da comunidade acadêmica, além de outras pessoas fora do âmbito institucional, que estavam dispostas a ajudar e a levar atividades artísticas para os nossos seguidores.

Somaram-se um total de nove *lives* de sarau que reuniram mais de trinta participantes declamando poesias, cantando e/ou tocando instrumentos e lendo textos de autoria própria ou de outros autores, como a literatura de cordel.

O projeto do sarau também contou com um grupo de WhatsApp que tinha por objetivo organizar a logística das participações, trocar informações sobre música, cultura e arte.

Vale ressaltar que o engajamento dos estudantes não foi tão satisfatório quando se tratava das apresentações, visto que muitos discentes revelavam ansiedade em se apresentar, justificada pela timidez em aparecer ao vivo em uma *live*, onde estariam sendo filmados, fato que inviabilizou a participação de algumas pessoas. Além disso, vários discentes relataram problemas de conectividade. Outro fator avaliado foi o grande número de *lives* realizadas por artistas, o que reduziu ainda mais o engajamento. Mesmo assim, a demanda de participação foi razoável.

Na busca por minimizar os problemas descritos, a equipe elaborou um Sarau Especial (Figura 7), no qual a comunidade acadêmica poderia encaminhar suas atividades artísticas para serem postadas no perfil do Há braços, sem a necessidade de aparecerem ao vivo nas *lives*. Nessa modalidade de sarau, o grupo Há braços recebeu 22 arquivos com diferentes tipos de trabalhos artísticos, como vídeos com apresentações musicais, dança e declamações de poesias.

Figura 7 – Divulgação do Sarau Especial

Fonte: Arquivo do grupo Há braços (2020)

O projeto Há braços encerrou oficialmente as atividades no dia 4 de setembro de 2020 por meio de um sarau (IFPB, 2020f), no qual participaram os psicólogos e psicólogas do grupo, estudantes e demais colaboradores da comunidade escolar. Nesse evento, informou-se à comunidade institucional que as atividades coletivas, antes focadas no Há braços, agora estariam voltadas para as ações dos Núcleos de Acompanhamento Psicossocial (NAPS), implementados em todos os *campi* do IFPB para acolher as demandas de conectividade, acessibilidade e saúde mental enquanto houvesse atividades de ensino não presenciais no período de pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se avaliar as atividades desenvolvidas, percebe-se que o objetivo proposto pelo grupo Há braços foi atingido, ou seja, acolher

demandas de sofrimento mental de estudantes do Instituto Federal da Paraíba, provenientes do período de pandemia de covid-19.

Outro resultado a se destacar consiste na aproximação entre os membros do grupo, de modo a gerar coesão na equipe de psicólogos e permitir que as intercorrências pessoais e grupais não bloqueassem a missão do grupo.

As limitações do projeto se referiram ao número pequeno de profissionais da Psicologia para uma demanda estudantil muito grande. Além disso, as diversas reuniões preparatórias e avaliatórias; as confecções das artes visuais de divulgação — que ficaram sob a responsabilidade da própria equipe; o planejamento e a execução das atividades; a administração de vários espaços virtuais; o grande número de solicitação de atendimentos; o gozo de períodos de férias de alguns colegas; a solicitação de licenças médicas por membros da equipe; e demais necessidades pessoais que se intercalavam com as ações do projeto, são exemplos de estressores que influenciaram o grupo.

Cabe também destacar que o referido projeto já nasceu com previsão de término, visto que o intuito do acolhimento estaria limitado entre o período de início da pandemia de covid-19, que acarretou a suspensão das atividades da instituição, e o retorno das atividades escolares dos diversos *campi*. Assim, tendo sido reiniciadas as atividades acadêmicas, agora de modo remoto, o grupo Há braços encerrou suas atividades no mês de agosto de 2020.

Não obstante o término do grupo Há braços, o IFPB busca promover a saúde mental da comunidade escolar por intermédio de equipes multidisciplinares em cada *campus*. Dessa feita, os Núcleos de Acompanhamento Psicossocial (NAPS), em parceria com as ERSM, trabalharão para assumir o protagonismo na prevenção e proteção em saúde mental não somente para o corpo discente, mas também para os servidores que compõem a instituição.

REFERÊNCIAS

AHMAD, Araz Ramazan; MURAD, Hersh Rasool. The Impact of Social Media on Panic During the COVID-19 Pandemic in Iraqi Kurdistan: Online Questionnaire Study. *Journal of Medical Internet Research*, v. 22, n. 5, maio 2020. DOI: 10.2196/19556. Disponível em: http://www.jmir.org/2020/5/e19556/. Acesso em: 19 jul. 2020.

CAO, Wenjun; FANG, Ziwei; HOU, Guoqiang; HAN, Mei; XU, Xinrong; DONG, Jiaxin; ZHENG, Jianzhong. The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research,* v. 287, maio 2020. DOI: https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165178120305400. Acesso em: 12 jul. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução n. 11, de 11 de maio de 2018.* Regulamenta a prestação de serviços psicológicos realizados por meios de tecnologias da informação e da comunicação e revoga a Resolução CFP n. 11/2012. Brasília: CFP, 2018. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/05/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-11-DE-11-DE-MAIO-DE-2018.pdf. Acesso em: 2 ago. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução n. 4, de 26 de março de 2020*. Dispõe sobre regulamentação de serviços psicológicos prestados por meio de Tecnologia da Informação e da Comunicação durante a pandemia do COVID-19. Brasília: CFP, 2020. Disponível em: https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-4-2020-dispoe-sobre-regulamentacao-de-servicos-psicologicos-prestados-por-meio-de-tecnologia-da-informacao-e-da-comunicacao-durante-a-pandemia-do-covid-19?origin=instituicao&q=004/2020. Acesso em: 2 ago. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE. *Pesquisa Juventudes e pandemia do coronavírus*. Relatório de resultados. jun. 2020. Disponível em: https://www.juventudeseapandemia.com/. Acesso em: 23 jul. 2020.

CUPONATION Brasil. Instagram 2019: estudo mostra quantas horas os jovens passam na rede social. Disponível em: https://www.cuponation.com.br/insights/instagram-2019. Acesso em: 15 ago. 2020.

FONSECA, Ilva Santana Santos; MOURA, Samara Bruno. Apoio social, saúde e trabalho: uma breve revisão. *Psicologia para América Latina*. n. 15, dez. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000400012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 jul. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Ministério da Educação. Conselho Superior. *Resolução n. 25, de 21 de junho de 2018.* Dispõe sobre a aprovação da reformulação da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, 2018. Disponível em: http://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/Ano%202018/ad-referendum/resolucao-no-25. Acesso em: 26 jul. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. *Equipes de referência em saúde mental do IFPB*. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Grupo de Trabalho em Saúde Mental. IFPB, 2020a. Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/prae/assistencia-estudantil/saude-mental/panfleto-oficial-pdf.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. *Reitoria suspende aulas no IFPB.* mar. 2020b. Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/guarabira/noticias/2020/03/reitoria-suspende-aulas-no-ifpb. Acesso em: 28 jul. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. *Há braços:* grupo de acolhimento. mar. 2020c. Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/princesaisabel/noticias/2020/03/ha-bracos-grupo-de-acolhimento. Acesso em: 29 jul. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. *Grupo "Há braços" contabiliza atendimentos.* abr. 2020d. Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/noticias/2020/04/grupo-201cha-bracos201d-contabiliza-atendimentos. Acesso em: 28 jul. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. *Psicólogos do IFPB realizarão atendimento on line aos estudantes durante a pandemia*. abr. 2020e. Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/sousa/noticias/2020/04/psicologos-do-ifpb-realizarao-atendimento-online-aos-estudantes-durante-a-pandemial. Acesso em: 30 set. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. *Projeto Há braços encerra atividade com sarau de confraternização na sexta.* set. 2020f. Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/noticias/2020/08/projeto-ha-bracos-encerra-atividade-com-sarau-de-confraternizacao-na-sexta. Acesso em: 21 set. 2020.

JULIANO, Maria Cristina Carvalho; YUNES, Maria Angela Mattar. Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismos de proteção e promoção de resiliência. *Ambiente & Sociedade.* v. 17, n. 3, p. 135-154, jul./set. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n3/v17n3a09.pdf. Acesso em: 29 jul. 2020.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (Brasil). Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). Opas, 31 jul. 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875#datas-noticificacoes. Acesso em: 18 set. 2020.

ROSENBERG, Hananel; OPHIR, Yaakov; ASTERHAN, Christa S. C. A virtual safe zone: Teachers supporting teenage student resilience through social media in times of war. *Teaching and Teacher Education,* v. 73, p. 35-42, 2018. DOI: 10.1016/j.tate.2018.03.011. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X17312453. Acesso em: 26 jul. 2020.

SAMPIERI, Roberto Hernandéz; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. *Metodologia de pesquisa.* 5. ed. Porto Alegre Penso, 2013.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Q&A on Coronaviruses* (COVID-19). Who. Disponível em: https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/q-a-coronaviruses. Acesso em: 2 ago. 2020.

Capítulo 9

REPERCUSSÕES DA PANDEMIA DE COVID-19 NA EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL NO AMAZONAS

Laimara Oliveira da Fonseca
UFAM, laimaraoliveira@gmail.com

Emily Rosário Menezes
UFAM, menezesrosarioemily@gmail.com

Marck de Souza Torres
UFAM, marcktorres@ufam.edu.br

Breno de Oliveira Ferreira
UFAM, breno@ufam.edu.br

INTRODUÇÃO

O estado do Amazonas está localizado na região Norte e conta com aproximadamente 4.144.597 habitantes, sendo que 2.182.763 destes são residentes da capital Manaus. No estado, a educação estadual é gerenciada pela atual Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC), fundada em 1946 com o nome de Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Entre as competências da secretaria, constam as tarefas de supervisão, assistência, avaliação e garantia da execução dos serviços da Política Estadual de Educação em todos as modalidades de ensino da educação básica (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE], 2019; SEDUC, 2020).

Entre a capital e o interior há aproximadamente 8.660 escolas, dentre elas, 3.455 são voltadas para a educação infantil, creches e pré-escolas, 4.734 são de ensino fundamental e 471 de ensino médio. Em relação ao corpo docente, há cerca de 47.848 professores em toda a rede estadual. Destes, a maioria se encontra lecionando do ensino fundamental e médio, com 32.452 e 8.225 respectivamente (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP], 2019).

Dentre os índices educacionais no Brasil, a educação pública estadual amazonense ocupa a 6° colocação no ranking nacional relacionado aos anos finais do ensino fundamental e a 12° colocação quanto ao ensino médio. No *ranking* de comparativos estaduais dentre os municípios amazonenses, a capital, Manaus, ocupa a 12° colocação nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e, quanto ao cenário nacional, ocupa a 689º e 1436° posição, para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, respectivamente (INEP, 2017).

A transmissão do novo Coronavírus (Sars-cov-2), causador da Covid-19, foi declarada pandêmica em março de 2020 pela

Organização Mundial da Saúde (OMS). Desde então, a Covid-19 tem trazido impactos incalculáveis para a população mundial. Neste cenário, determinações, decretos e leis de diferentes naturezas foram expressos pelo governo do estado do Amazonas para fins de prevenção e readaptações da nova realidade educacional. Em contrapartida, estas medidas emergenciais possuem objetivos sanitários, mas também políticos.

Conforme dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), aproximadamente 186 países tiveram as atividades escolares parcial ou totalmente paralisadas em razão da pandemia de Covid-19, atingindo negativamente mais de 70% dos alunos. De acordo com Oliveira, Gomes e Barcellos (2020), estas paralisações afetarão não somente o calendário escolar, mas o aprendizado dos alunos, sendo ainda incerto qual a magnitude destes danos.

No Amazonas, após a confirmação dos primeiros casos de Covid-19 na capital Manaus, o governo do estado realizou diversas medidas para conter a disseminação do vírus. A partir destas determinações, as atividades escolares, assim como as demais atividades de responsabilidade estadual, estiveram pautadas em discussões desde as primeiras sanções governamentais, seguindo um contínuo que perpassou entre paralisação de aulas presenciais, implementação do programa de ensino remoto, reajuste do calendário escolar e retorno parcial das aulas presenciais.

As aulas remotas tornaram-se a realidade de milhares de estudantes e tem gerado discussões acerca do acesso e principalmente de sua eficácia. Entretanto, apesar de parecer ser uma situação completamente inesperada, o ensino a distância em situações emergenciais já era previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). E foi a partir desta compreensão que os conselhos educacionais de vários estados, por meio de solicitações e

manifestações, propuseram por continuar as atividades pedagógicas do ano de 2020 de maneira remota em determinadas modalidades de ensino (BRASIL, 1996).

Com base em pesquisas através do portal de notícias da secretaria, diário oficial da união e mídias jornalísticas, objetivamos analisar e propor reflexões acerca dos principais documentos oficiais publicados pela SEDUC no Amazonas, no período de março a agosto de 2020, que abrangem o processo de reformulação das aulas desde a paralisação, implantação do ensino remoto, a retomada gradual, o ensino híbrido, o plano de biossegurança proposto pelas autoridades e as implicações práticas que tais propostas governamentais suscitaram na comunidade escolar. Além disso, nos questionamos qual tem sido o papel da psicologia neste contexto.

A PANDEMIA E A EDUCAÇÃO NO AMAZONAS: DIRECIONAMENTOS DO ESTADO E DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

A suspensão das aulas no Amazonas foi consolidada através do decreto Nº 42.061 de 16 de março de 2020, que decreta a suspensão das aulas no âmbito do ensino na capital, considerando a necessidade de adoção de medidas urgentes para evitar a disseminação do vírus. Ato contínuo, o decreto Nº 42.087 ampliou a suspensão das aulas para todas as escolas públicas do estado. Em seguida, no dia 18, em parceria com o Conselho Municipal de Educação (CME-Manaus), a fim de dar continuidade às atividades pedagógicas, foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/AM) a resolução N° 30/2020 que dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, apoiado ao projeto "*Aula em casa*", em parceria com o Centro de Mídias da Educação do

Amazonas (Cemeam), o qual oferta a transmissão de aulas à distância por meio de canais de televisão aberta, sites e aplicativos aos alunos da rede pública de ensino.

Aproximadamente cinco meses após a paralisação, no dia 28 de julho, o governador Wilson Lima, junto à SEDUC, anunciou em coletiva o retorno gradual das aulas presenciais na capital, mantendo a suspensão para as cidades do interior do estado, pontuando que tal decisão foi embasada em pesquisas científicas, consultas a comunidade escolar e a estabilização dos números de contaminação e óbitos por Covid-19 fornecidos pela FVS-AM e Secretaria de Saúde. Entretanto, esta afirmativa foi contestada pelos pesquisadores da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), que por sua vez afirmavam que o número de casos havia subido em 73% na semana anterior a volta às aulas (PRESTES, 2020). Na ocasião, informaram que o projeto “Aula em casa” seria mantido com algumas modificações a fim de se integrar ao plano de retorno e garantir a oferta de ensino híbrido, que garante atividades presenciais e remotas concomitantes.

Assim sendo, considerando as medidas de segurança recomendadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) junto às orientações contidas no Decreto Estadual Nº 42.330 (28 de maio de 2020), foi apresentado pela SEDUC e, posteriormente, disponibilizado no site, o “Plano de Retorno às aulas” que dispõe de estratégias de biossegurança para o retorno das atividades na área de educação. Segundo o material o retorno será gradual e escalonado pelas etapas e modalidades de ensino, prevendo o retorno do ensino médio e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) para o dia 10 de agosto e, no dia 24 do mesmo referido anteriormente, a retomada para o ensino fundamental. Considerando a necessidade de redução do número de alunos em sala de aula a fim de resguardar o distanciamento físico, estes serão divididos em blocos A e B, de modo que a frequência presencial entre eles será alternada de segunda a quinta-feira, enquanto a sexta-feira

será preservada para o trabalho pedagógico dos professores. Com 50% dos alunos na escola, os horários de intervalo e saída também serão divididos a fim de evitar aglomerações.

Quanto a organização interna das escolas e salas de aula, o plano prevê o distanciamento mínimo de 1,5 metros de distância entre as pessoas, uso contínuo de máscaras, protetores faciais e outros equipamentos de proteção individual. A escola deverá distribuir esses itens, dispor de marcadores no piso e avisos nas paredes para assegurar o distanciamento, possuir totens de álcool em gel distribuídos em seu espaço físico, bem como dispor de tapetes de sanitização para os calçados dos alunos e professores. Outrossim, há recomendações de higienização constante aos agentes de limpeza e refeição. Além dessas recomendações ao público em geral, está designado que os professores façam o monitoramento dos alunos, ajudem na inspeção e os incentivem - através de ações pedagógicas- a manterem hábitos saudáveis.

Dentre outras diretrizes de proteção e segurança na educação, o plano dispõe sobre atenção psicossocial através do projeto “A escola como espaço de aprendizagem socioemocional” criado para atender a comunidade escolar (profissionais da educação e alunos). O objetivo do projeto é priorizar o bem-estar emocional da comunidade escolar de maneira a ensinar os alunos e profissionais a reconhecerem e trabalharem suas emoções, pensamentos, atitudes e sentimentos, priorizando a valorização de si e dos outros. Os métodos de ação serão coletivos e abrangem rodas de conversa, orientações grupais com alunos-monitores de turma, palestras e escuta técnica. Se necessário, será realizado encaminhamento individual as redes de atenção psicossociais. O trabalho será acompanhado por integrantes dos departamentos de gestão escolar (DEGESC) e Pessoas (DGP) por meio da Gerência de Promoção e Valorização do Servidor (Gervs).

Quanto aos servidores, o projeto prioriza o acolhimento destes junto ao Instituto Península, cuja ação prioriza o desenvolvimento integral a partir de quatro dimensões: corpo, propósito, emoções e mente. Para isso, foi criada por professores de diferentes estados junto ao Instituto Península, a plataforma "Vivescer", que por meio da educação a distância oferta quatro cursos voltados para as quatro dimensões, sob as quais foram criadas jornadas de atividades. A "Jornada Emoções" objetiva ensinar aos educadores sobre o papel das emoções no processo de ensino-aprendizagem, de modo que desenvolvam estratégias de regulação e, ainda, que ajudem os alunos na autorregulação das emoções. A "jornada corpo" se volta a relacionar as relações somáticas entre emoções e corpo. Com foco cognitivo, a "jornada mente" instiga o entendimento e a forma com que os modelos mentais e vieses cognitivos influenciam no ensino. Por fim, a "jornada propósito" instiga os educadores a pensarem o significado atribuído subjetivamente à docência e a relação com seus propósitos de vida. O plano de formação está disponível pelo Centro de Formação Profissional Padre José de Anchieta (Cepan).

Considerando o plano de retorno às aulas, foram lançadas as Orientações sobre as competências socioemocionais (CSE) que se relacionam ao processo de ensino-aprendizagem, destacando que, a partir do preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as competências socioemocionais são componentes pedagógicos que contribuem para o desenvolvimento integral dos discentes e, portanto, devem ser priorizados no ambiente educacional. A sugestão é de que, junto ao Plano de retorno, sejam desenvolvidas as competências socioemocionais no que tange à: acolher cordialmente toda a comunidade escolar, realizar reuniões mensais com os docentes para acompanhamento do trabalho das CSE junto aos alunos nas salas de aula, realizar reuniões virtuais com a equipe para trabalhar a temática, bem como realizar estudos conjuntos a fim de delinear estratégias de

trabalho que envolvam a implementação, execução e acompanhamento contínuo das competências socioemocionais na escola.

O roteiro de orientações conta com um tópico de recomendações aos professores acerca da estimulação e desenvolvimento das competências socioemocionais, tais como responsabilidade, sensibilidade, liderança e autocontrole, para além dos conteúdos curriculares. Ou seja, orienta-se que os docentes estejam atentos às necessidades emocionais apresentadas pelos estudantes no cotidiano e, ainda, que busquem alternativas para abordar estas dificuldades. Citando a UNESCO acerca dos pilares da educação, sugere-se que os professores realizem encontros coletivos com os demais profissionais da educação a fim de dialogar sobre estratégias, materiais didáticos e compartilhamento de experiências, que reúnam-se com a equipe gestora e pedagógica para fornecer um retorno sobre o andamento das atividades relativas a competências socioemocionais em sala de aula, os docentes devem realizar um diagnóstico da turma baseado no reconhecimento do contexto deles com vistas a estimular a manutenção do vínculo e da responsabilidade coletivas entre os discentes; semanalmente os professores devem conversar com os estudantes para obter um feedback sobre as atividades relacionadas às CSE. A fim de exemplificar, o material sugere que o docente reúna-se com os alunos 5 minutos antes do início das aulas para ouvir os sentimentos e opiniões dos estudantes sobre as aulas; os professores devem registrar os avanços e/ou dificuldades enfrentadas individual e/ou coletivamente pelos alunos em relação ao desenvolvimento das CSE, com destaque as habilidades socioemocionais relativas ao respeito mútuo, comunicação, empatia, relação interpessoal, responsabilidade, solidariedade e colaboração.

A partir desses registros, sugere-se uma reflexão comparativa acerca dos impactos que as atividades sobre as CSE trouxeram ao público. Dentre as propostas que podem auxiliar o professor na mediação desse processo estão a criação de um ambiente harmônico, o

desenvolvimento de atividades ligadas às atividades esportivas e as artes, como a leitura de poesias, poemas, teatro, contação de histórias, danças, jogos e outros. Há também sugestões relacionadas ao desenvolvimento de atividades de atenção plena (*mindfulness*) a serem conduzidos pelos professores, como exemplo, a recomendação é de que o docente reúna os alunos sentados em círculo, disponha de melodia que identifique o início da meditação e, ao final, abra espaço para que os alunos expressem seus sentimentos a respeito daquele momento.

Considerando a parceria do Estado com o Instituto Península na atenção socioemocional prestada aos educadores, destaca-se que, segundo o próprio site da instituição, trata-se de uma organização social fundada em 2010 pela família do influente empresário brasileiro Abílio Diniz, que objetiva a melhoria da qualidade da educação no Brasil, considerando os professores como principais agentes da mudança. Para isso, o instituto infere que ofertar aos discentes uma formação de qualidade e o desenvolvimento multidimensional com foco cognitivo, social, emocional e relacional são fundamentais.

ANÁLISE CRÍTICA DOS DIRECIONAMENTOS DO ESTADO E DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONSIDERANDO A PANDEMIA DE COVID-19 NO AMAZONAS

No primeiro tópico, abordamos iniciativas governamentais que, em tese, ofertam a comunidade escolar sugestões facilmente realizáveis, contudo, o que vimos na prática é que tais propostas desconsideram em sua composição fatores socioeconômicos importantes, contribuindo assim para o alargamento dos abismos sociais.

Seguindo a cronologia das medidas provisórias apresentadas pelo governo do Estado e a SEDUC, o primeiro problema que se

apresenta está na oferta de ensino remoto que, desconsiderando as dificuldades de acesso igualitário a recursos tecnológicos, fere o direito à educação e a igualdade de condições para o acesso e permanência das crianças e adolescentes nas instituições de ensino preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no artigo 53. Segundo Pereira (2020), as dificuldades de acompanhamento das aulas remotas atingem tanto os professores, quanto os alunos e suas famílias, dentre as principais queixas apresentadas está a falta e a instabilidade da rede de *internet*, a falta de TV e a dificuldade de assimilação do conteúdo sem a assistência dos educadores. Sobre isso, destacamos que dentre as consequências da implementação urgente do ensino remoto, está a dificuldade na aprendizagem devido a distância dos educadores e do ambiente escolar, segundo Gragnani (2020), alguns alunos da rede pública têm realizado um movimento nas redes sociais para reprovar no ano letivo de 2020 devido às dificuldades enfrentadas no ensino virtual, segundo pesquisa feita com 14 jovens de escola pública, estes corroboram tais queixas e acrescentam que devido a estas condições, descartam a possibilidade de um bom rendimento no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e, ainda, se sentem desmotivados.

A partir destes dados, percebemos o quanto as soluções em educação no contexto de pandemia tem escancarado as condições de desigualdade socioeconômica em Manaus, um exemplo disto é que as escolas, creches e faculdades particulares tiveram o retorno das aulas autorizados a partir do dia 06 de julho (decreto estadual Nº 42.461), enquanto as aulas da rede pública na modalidade de ensino médio e EJA eram previstas para o dia 10 de agosto, cerca de um mês depois. Destarte, comparando brevemente as situações dos alunos do ensino público *versus* privado, questionamos: qual a probabilidades de os alunos de escolas particulares terem apresentado dificuldades de acesso às plataformas de ensino? Qual a probabilidade de terem tido dificuldades no acompanhamento dos conteúdos escolares?

Oliveira, Gomes e Barcelos (2020) estudaram os impactos do uso da tecnologia e o sistema de recompensamento de horas/ aula, onde avaliou-se a possibilidade de tornar escolas regulares em unidades de tempo integral. De acordo com os autores e pesquisa bibliográfica realizada, estas estratégias não são promissoras, pois o uso de tecnologias atenderia somente uma pequena parcela de estudantes. Dada a realidade brasileira e multiplicidade entre os estados, os déficits educacionais já eram consideráveis anteriormente e com a pandemia o país não dispõe de recursos para que a inclusão digital alcance a todos neste momento. O sistema de recompensa de horas/aula não se demonstrou eficaz, pois, segundo os autores, não há evidências científicas de que a ampliação da carga horária agrega ganhos de aprendizagem. Esta alternativa poderá ainda diminuir a qualidade de ensino, uma vez que os alunos poderão cansar-se da rotina duplicada sem conseguir absorver os conteúdos.

Vale ressaltar que os problemas sociais decorrentes do ensino remoto aqui abordados incorrem sob uma perspectiva material, que já é suficientemente injusta, sequer consideramos aqui a possibilidade de vários alunos não conseguirem acompanhar as aulas *online* devido a problemas familiares, violência doméstica, adoecimento e perda de familiares e amigos.

Tal como o ensino remoto, a proposta de retomada gradual das aulas presenciais suscitou outros problemas que culminaram no comunicado de instalação de greve protocolado pela Associação Sindical dos Professores e Pedagogos das Escolas Públicas do Ensino Básico de Manaus (Asprom) no dia 10 de agosto, no qual estudantes e professores protestaram contra o retorno das aulas requerendo a testagem em massa da categoria e considerando realmente o controle do número de contaminações. No mesmo dia ocorreu o retorno das aulas públicas pelo ensino médio e EJA, contudo, segundo o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

(ANDES), quinze dias após a retomada das aulas, 342 professores dos 1.064 testados, foram contaminados, o equivalente a 32,2%. A esse respeito, a FVS-AM considerou que este fato não caracteriza impacto significativo no aumento de casos, quando comparados ao panorama de infecção a nível estadual. A fundação descartou também possíveis surtos em unidades escolares, informando que os professores que testaram positivo, entraram em contato com o vírus entre os meses de abril, maio e junho.

Diante o exposto, o governador Wilson Lima, prorrogou o retorno das aulas do ensino fundamental que deveria ocorrer no dia 24 do mês de agosto, porém optou pela manutenção das aulas do Ensino Médio e EJA. Diante disso, a categoria de professores e a Asprom defenderam a suspensão do retorno às aulas e acrescentaram que as condições dispostas pela SEDUC e o Estado são insalubres, com destaque a má ventilação nas salas de aula, falta de materiais básicos de limpeza e higiene e distribuição de apenas uma unidade de máscara totalmente desproporcional ao rosto dos alunos, o que resultou em zombaria nacional.

Isto posto, verificamos que o aumento no número de casos de Covid-19, a testagem tardia, a falta de estrutura básica e, ainda, a continuidade das aulas mesmo diante dessa situação representam o descaso das autoridades em empregar esforços e recursos financeiros básicos a garantia da segurança coletiva. Os impactos que a má-empregabilidade dos recursos públicos para educação abrange não somente problemas imediatos, mas acarreta atrasos no aprendizado e desenvolvimento dos estudantes da rede pública, deixando-os em desvantagem em relação aos alunos da rede privada. O problema também abarca o retorno precoce, uma vez que Manaus foi a primeira capital brasileira a retornar às aulas presenciais primeiramente do ensino privado e posteriormente da rede pública (PRESTES, 2020), por essa razão não basta responsabilizar somente o Estado pelo

desastre ocasionado, uma vez que ao retomarmos a informação de que as instituições de ensino privadas retornaram com um mês de antecedência, se torna evidente a influência das classes dominantes sobre a máquina pública.

Acerca do plano de assistência socioemocional, pesquisamos que dentre a equipe que compõe o instituto Península - organização que firmou parceria com o Estado para acolher e contribuir na formação dos professores, constam profissionais com formações relacionadas, majoritariamente, a administração, marketing, gestão empresarial, ciência política, economia e uma profissional que se denomina *coach*. Há somente dois profissionais de áreas da educação: um professor de geografia e uma pedagoga. Não identificamos profissionais formados em psicologia. Ao longo das recomendações de cuidados psicossociais contidas no Plano de Retorno, também não há menção a participação de profissionais de psicologia nas atividades a serem desenvolvidas junto dos alunos. Diante disso questionamos onde está o psicólogo nas atividades psicossociais a serem desenvolvidas na escola?

O termo aprendizagem socioemocional abrange competências que se referem às emoções, sentimentos e comportamentos que pode ser compreendido através de cinco fatores: autoconhecimento, consciência social - relacionada ao cuidado com o outro, tomadas de decisão responsável, habilidades de relacionamento e autocontrole (TACLA et al., 2014). Os autores explicam que o desenvolvimento de programas de aprendizagem socioemocional em escolas agrega à comunidade escolar maior qualidade nas relações sociais, manejo emocional, habilidades sociais, evolução no processo de aprendizagem, maturidade, autonomia entre outras benfeitorias visando promover qualidade de vida em prol da qualidade de ensino.

Entretanto, Tacla et al. (2014) alertam que para a eficácia destes planos, estes devem ser conduzidos por profissionais qualificados. Isto

posto, apontamos que os professores, já sobrecarregados com suas próprias demandas de trabalho, não podem ser os únicos responsáveis a conduzirem na escola estes projetos conforme idealiza o Plano de Retorno do Estado. Ainda sobre o plano e as condições exploradas anteriormente, destacamos como inviável a exemplificação que um professor possa conduzir uma reunião 5 minutos antes do início das aulas para que os alunos falem sobre seus sentimentos e emoções, ou que esse mesmo professor possa conduzir técnicas psicoterápicas com seus alunos.

Podemos refletir as indicações dos autores a partir da organização da própria escola, pois assim como não poderíamos solicitar que um professor de matemática lecionasse disciplinas de redação, é inviável que professores atuem, por si só, na atenção e promoção de saúde mental. Tacla et al. (2014) indicam que os planos de aprendizagem socioemocional podem abranger atividades como *mindfulness*, oficinas de leituras e redações relacionadas aos temas trabalhados, aplicação de técnicas cognitivas como o questionamento socrático, bem como o uso de recursos tecnológicos para tornar as atividades mais atraentes. Os autores indicaram protocolos e programas que vêm apresentando resultados significativos em suas aplicações, como o "Projeto Cuca Legal", "*Child Development Project*", "Instituto Ayrtor Senna", entre outros.

Em agosto de 2019, segundo site da SEDUC-AM, foi inaugurada a Coordenação de Atenção Psicossocial Escolar (Capse) em consonância a Emenda nº 83/2014 acerca da necessidade de assistentes sociais e psicólogos nas escolas públicas, com objetivo de atuação direta nas escolas através de palestras, rodas de conversa e outras atividades educativas, contudo, no Plano de Retorno não há menção a Capse, que deveria ser tão solicitada no atual momento ou para esse projeto. A parceria junto ao Instituto Península que pretende auxiliar os educadores a lidarem assertivamente com suas emoções e,

ainda, ajudar os alunos beira o irreal, pois atribui mais uma função aos docentes: auxiliar emocionalmente seus alunos. Não basta estarem sobrecarregados com o ensino híbrido (presencial e remoto), com o grande número de alunos por classe, por problemas de saúde, por talvez também terem perdido familiares ou pessoas queridas e, até mesmo, terem também sido vítimas não letais da Covid-19, enfim, é preciso lembrar que os educadores também tem suas fragilidades e vulnerabilidades e assim como os discentes também precisam de acolhimento, proteção e segurança nas escolas.

Longe das perspectivas de atuação clínica, à psicologia escolar no contexto de pandemia sugere uma perspectiva de educação crítica reflexiva na saúde pública. É através da participação ativa, crítica e política que a psicologia poderá contribuir para o enfrentamento das repercussões da pandemia de Covid-19 e vulnerabilidades sociais atinentes para, deste modo, ofertar qualidade de vida. Este capítulo, para além da crítica às autoridades em não priorizar o bem-estar do docentes e discentes junto a participação de psicólogos escolares em um momento tão delicado para a humanidade, é também um chamamento para a categoria se mobilizar em um compromisso ético-político da psicologia em prol da comunidade escolar, tomando o lugar crítico na educação e combatendo o estabelecimento de parcerias do Estado com institutos pertencentes a famílias de grandes empresários.

REFLEXÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos perceber que a educação estadual no Amazonas caminha em direção a readaptação de suas práticas durante a pandemia. Neste sentido, resumindo a cronologia de acontecimentos, o estado do Amazonas perpassou um período de paralisação imediata diante da ameaça de contaminação comunitária

por Covid-19, diante disso foram ofertadas aulas remotas para toda rede pública de ensino por aproximadamente cinco meses, até o retorno gradual das atividades baseado em um Plano de Retorno das Aulas utópico. A partir dos fatos, nos questionamos quanto o “novo normal” nos custará.

A imagem do professor tem sido discutida em uma dualidade, seja pela mídia ou por personalidades influentes do estado. Entre reportagens, vimos a indignação e críticas em relação ao retorno das aulas, apoiadas nos argumentos de preocupação com a saúde destes profissionais. Entretanto, a classe docente não sabe ao certo a quem recorrer, se não a eles próprios através da união da categoria, pois em alguns casos, os argumentos ditos favoráveis são motivados por discussões politiqueiras convenientes ao ano de eleições municipais, que pouco contribuem efetivamente.

O contraponto está na forma como os protestos costumam ser reportados a comunidade em geral. Exemplo disto é que mediante ao indicativo de greve, os veículos de imprensa pouco reportam as reivindicações dos professores que, por esta razão, são acusados de tirar vantagem da condição de funcionários públicos e taxados de preguiçosos. A mídia comandada por grandes grupos de empresário decidiu com quem se preocupar e, por isso, estes profissionais seguem em uma luta solo.

É comum que em publicações de diversos conteúdos pela internet e mídia em geral sejam reiterados os jargões que reportam o momento difícil que a humanidade passa, mas será que todos dispõem dos mesmos recursos? A pandemia escancarou ainda mais as desigualdades sociais por muitas vezes esquecidas. Navarro et al. (2020), explorando o conceito de necropolítica, explica que estamos vivenciando um aumento de uma política de morte das populações mais vulneráveis. São chamadas vidas matáveis, no qual o sentido mercadológico produtivista, aliado a políticas globais, negligencia

e rotula grupos que são considerados perdíveis, substituíveis e não passíveis de preocupação. Estaria a comunidade escolar dentro destes grupos? Um exemplo disto é que o Tribunal de Justiça do Amazonas (TJAM) publicou no dia 10 de setembro uma liminar onde considerou ilegítimo o indicativo de greve proferido pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas (Sinteam), autorizando o desconto dos dias não trabalhados pelos professores (TJAM, 2020). Em contraponto, no dia 8 de setembro, o Pleno do TJAM se reuniu para discutir a Portaria nº 1.753/2020 acerca do retorno das atividades presenciais do judiciário tendo em vista a preocupação da maioria dos desembargadores com informações extraoficiais acerca do aumento de contaminações por Covid-19 no Amazonas. Sendo assim, questionamos se algumas vidas importam mais que outras.

Para os autores, a necropolítica exalta o genocídio em massa na pandemia quando é preciso cumprir exigências de biossegurança que podem ser inalcançáveis para muitos, um exemplo está no uso obrigatório de máscaras que devem ser trocadas a cada duas horas, quantas pessoas dispõe de dinheiro para adquirir este item?

Conforme explorado anteriormente, o ensino remoto também contribuiu para escancarar mazelas sociais antigas, como a dificuldade de acesso à informação, uso e alcance de tecnologias e déficits no sistema de ensino. O estudo de Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) sugere possíveis estratégias de intervenção a curto prazo, a fim de suavizar os danos a longo prazo no ensino/aprendizagem dos alunos e alunas. Baseado em evidências científicas e estratégias educacionais de diversos países, os autores propõe avaliação diagnóstica dos conhecimentos, implementação de um sistema de tutoria para auxílio dos alunos com grandes e médias dificuldades, alfabetização por uso de métodos fônicos, programas de incentivo à leitura, ensino personalizado e estruturado, investimento em deveres de casa, controle sobre a frequência escolar e aproximação da família e escola.

Trazendo estes dados para a realidade amazonense, estado cuja extensão territorial é a maior do país e por isso mesmo enfrenta inúmeras dificuldades de acesso a diferentes serviços, essas alternativas necessitam de ajustes e poderiam ser desenvolvidas em duas grandes possibilidades. Como primeira sugestão, a avaliação diagnóstica pode ser possível e organizada pela secretaria de educação para que se saiba como os alunos estão retornando após a pandemia. Bem como o trabalho de tutoria que poderia ser um projeto em parceria com as universidades da cidade, investindo assim na aproximação da universidade com a comunidade.

A tutoria poderia ocorrer a partir da inclusão de alunos de graduação e pós-graduação de áreas relacionadas e interessados em desenvolver programas de incentivo à leitura, alfabetização, entre outras problemáticas. É também neste espaço que as faculdades de psicologia podem se aproximar realmente da realidade escolar, a fim de formar profissionais engajados política e socialmente. Reafirmamos o quão fundamental é buscar, primeiramente, compreender quais as condições de vida das famílias e alunos e quais vulnerabilidades perpassam suas realidades, para que a escola e Estado os auxiliem efetivamente e garantam desenvolvimento integral dos discentes.

REFERÊNCIAS

A SECRETARIA. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (SEDUC). Manaus, AM, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/institucional/a-secretaria/>

AMAZONAS (Estado). Decreto n° 42.061, de 16 de março de 2020. *Diário Oficial do Estado do Amazonas*, Poder Executivo, Amazonas, AM, 16 mar. 2020.

AMAZONAS (Estado). Decreto Nº 42.087, de 19 de março de 2020. *Diário Oficial do Estado do Amazonas*, Poder Executivo, Amazonas, AM, 19 mar. 2020.

AMAZONAS (Estado). Decreto Nº42.330, de 28 de maio de 2020. *Diário Oficial do Estado do Amazonas*, Poder Executivo, Amazonas, AM, 19 maio. 2020.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação do Amazonas. Resolução n° 30/2020. *Diário Oficial do Estado do Amazonas*, Poder Executivo, Amazonas, AM, 28 mar. 2020.

APÓS retorno presencial em Manaus, 342 professores já foram contaminados pela Covid-19. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), Brasília, 04 set. 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/apos-retorno-do-ensino-medio-presencial-em-manaus-342-professores-ja-foram-contaminados-pelo-novo-co>

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação

DECRETOS sobre suspensão de aulas durante a pandemia do Coronavírus. Consed, 16 mar. 2020. Disponível em: <http://www.consed.org.br/download/decretos-sobre-suspensao-de-aulas-durante-a-pandemia-do-coronavirus>

FVS-AM amplia a capacidade de testagem nos profissionais da educação. *Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas* (FVS), Manaus, 31 ago. 2020. Disponível em:< http://www.fvs.am.gov.br/noticias_view/4131>.

GRAGNANI, J. Coronavírus: Alunos da rede pública planejam reprovar de propósito para ‘aprender de verdade’ em 2021. *BBC News Brasil,* Londres, 10 ago. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53655833>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRÁFIA E ESTATÍSTICA. Estimativas da População Residente no Brasil e Unidades da Federação com data de Referência em 1º de julho de 2019. *IBGE*, 1 jul. 2019. Disponível em:<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-depopulacao.html?=&t=resultados>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Educacional 2017*. Brasília: Inep, 2018. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>

______. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

NAVARRO, J. H. et al. *Necropolítica da pandemia pela covid-19 no brasil*: quem pode morrer? Quem está morrendo? Quem já nasceu para ser deixado

morrer? Ciências da Saúde, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.901>.

OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio*: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 28, n. 108, p. 555-578, 2020. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300555&tlng=pt>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Educação*: da interrupção à recuperação. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.

PEREIRA, J. Falta e instabilidade da Internet dificultam aulas em casa, dizem professores. *Amazonas Atual*, Amazonas, 16 maio 2020. Disponível em: <https://amazonasatual.com.br/falta-e-instabilidade-da-internet-dificultam-aulas-em-casa-para-os-professores/>.

PLANO de Retorno às Atividades Presenciais. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (SEDUC), Manaus, AM, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/plano-de-retorno-as-atividades-presenciais/>

PRESTES, M. Voltas às aulas na rede pública em Manaus tem aglomerações e greve de professores. *Jornal de Brasília*, Brasília, 11 ago. 2020. Disponível em:<https://jornaldebrasilia.com.br/brasil/voltas-as-aulas-na-rede-publica-em-manaus-tem-aglomeracoes-e-greve-de-professores/>

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (SEDUC). *Plano de Retorno às aulas orientações sobre as competências socioemocionais*. Manaus: SEDUC, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/Recomendacao_Competencias-Socioemocionais_Julho_2020.pdf>

SEDUC-AM inaugura Coordenação de Atenção Psicossocial Escolar. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (SEDUC), Manaus: SEDUC, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/seduc-am-inaugura-coordenacao-de-atencao-psicossocial-escolar/>

TACLA, C. et al. Aprendizagem socioemocional na escola. In: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. *Saúde mental na escola*: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.

TORRES, T. Justiça Estadual considera ilegítimo movimento grevista dos trabalhadores da Educação e autoriza o desconto dos dias não trabalhados. *Tribunal de Justiça do Amazonas*. Manaus, 10 set. 2020. Disponível em:

<https://www.tjam.jus.br/index.php/menu/sala-de-imprensa/3228-justica-estadual-considera-ilegitimo-movimento-grevista-dos-trabalhadores-da-educacao-e-autoriza-o-desconto-dos-dias-nao-trabalhados>.

VALLE, A; STACHON, P. R. Portaria que prevê o retorno das atividades presenciais do TJAM será reanalisada. *Tribunal de Justiça do Amazonas*. Manaus, 08 set. 2020. Disponível em: <https://www.tjam.jus.br/index.php/menu/sala-de-imprensa/3217-portaria-que-preve-o-retorno-das-atividades-presenciais-do-tjam-sera-reanalisada>

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa apresentar uma reflexão sobre a experiência de um profissional da Psicologia em uma Universidade Pública no interior do estado do Ceará num cenário pandêmico. Nesse contexto que emergiu, mais especificamente, no dia 11 de março de 2020[1], milhares de questões voltadas à Saúde Mental surgiram e outras, latentes, imiscuíram-se num rol de sofrimento, culpa e, por que não, caos.

Para tanto, é necessário compreender a atual conjuntura e as dificuldades que se evidenciam. O referido período apresenta grandes desafios para a Educação, pois mais de 1 bilhão de estudantes no mundo estão fora das escolas[2], além de revelar a dimensão dos obstáculos que deverão ser enfrentados nos próximos meses ou anos. No Brasil, segundo dados coletados pelo Instituto DataSenado (2020) sobre a Educação Básica e Superior, dos 56 milhões de alunos matriculados, 32 milhões estão em aulas remotas[3]. Os governos Federal, Estaduais e Municipais tomaram medidas difusas para o enfrentamento da COVID-19 na área da Educação, demonstrando, muitas vezes, o desalinhamento e falta de propostas do MEC, órgão que em menos de 2 anos teve 4 ministros no seu comando.

A competência para tomada de decisões na Educação Básica ficou a cargo dos Estados e, no Ensino Superior, Arruda (2020) aponta que

1 No dia 11 de março de 2020, o Diretor da Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que o elevado grau de contaminação pelo novo coronavírus, Sars-Cov-2, elevou-se ao estado de pandemia. A doença causada pelo vírus, COVID-19, sendo caracterizada pela alta taxa de transmissibilidade (UNA-SUS, 2020).

2 No dia 4 de agosto de 2020 o secretário-geral da ONU, António Guterres declarou que as medidas tomadas por governos de países em desenvolvimento, no período pandêmico, irão reverberar na vida de milhões de jovens nas próximas décadas.

3 Segundo informa o site SenadoNotícias, no dia 12 de agosto de 2020, o senador Flávio Arns apresentou um levantamento da Comissão de Educação do Senado sobre a situação dos estudantes no Brasil.

> [...] as dúvidas e respostas são semelhantes à educação básica, mas em um nível micro institucional, dada a autonomia que cada Universidade possui em relação às respostas acadêmicas à Pandemia. Sobretudo porque o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 343, em 17 de março de 2020 que estabeleceu diretrizes para ampliar a modalidade à distância de forma emergencial, no ensino superior. (ARRUDA, 2020. p. 262).

Assim, outras intervenções foram lançadas como mecanismo para reduzir os impactos da pandemia na Educação, como as portarias nº 343/2020 e nº 345/2020 – que suspenderam e substituíram as aulas presenciais por modalidades de ensino a distância, denominadas aulas remotas – por meio de tecnologias digitais como alternativa temporária, além da medida provisória nº 934/2020 que reduz o número mínimo de dias letivos (BRASIL, 2020).

Diante do exposto, a Psicologia, enquanto ciência e profissão, é convidada, constantemente, a figurar em espaços onde a Saúde em suas diversas interfaces é colocada em pauta. Diante de um cenário tão inesperado e temido como o da pandemia da COVID-19, profissionais da área tiveram que criar ferramentas, utilizar técnicas reconhecidas e adaptar todo esse arsenal aos contextos de vida de usuários em diversas políticas públicas, saúde, educação e assistência social. Levando, assim, a cabo o princípio fundamental de pautar seu trabalho na promoção da liberdade, dignidade e integridade do ser humano (CFP, 2005).

As instituições federais de ensino, sejam institutos ou universidades, por sua vez, viram-se cercadas de desafios e incertezas das mais diversas ordens. Em diferentes âmbitos, as crises climática, humanitária, econômica e em saúde pública, são exemplos de quão conturbada está nossa atual conjuntura (PIAUÍ, 2019; PORTAL G1, 2020; LIMA; BUSS; PAES-SOUSA, 2020).

Nesse cenário de adversidades, falando em educação, a premência por metodologias eficazes que assegurassem o processo de ensino e aprendizagem impingiu a toda comunidade acadêmica uma intensa e rápida adaptação às atividades remotas. Além, é claro, de uma sobrecarga mental, principalmente, direcionada aos estudantes universitários (EL PAÍS, 2020). Afinal, como promover a escuta do sofrimento humano nesse cenário, aparentemente, caótico? E, ainda mais intrigante e desafiador, como escutar sujeitos imersos nesse contexto político, aparentemente, arbitrário[4]? Essas questões direcionaram as reflexões aqui propostas.

O contexto

O campus de Crateús da Universidade Federal do Ceará foi criado pela Resolução Nº26/CONSUNI, de 14 de dezembro de 2012, fruto da expansão e interiorização do acesso ao ensino superior implementadas no período de 2003 e 2014 por meio do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- REUNI (UFC, 2017). Crateús é um município situado na microrregião do Sertão de Crateús, região oeste do Ceará, cuja população estimada é de 75.159 habitantes (IBGE, 2020). Caracteriza-se, em termos regionais, pelo comércio e proximidade com o Estado do Piauí. No entanto, há uma acentuada vulnerabilidade social, apresentando índices desfavoráveis quando comparados aos demais municípios brasileiros[5], tanto nos quesitos trabalho e rendimento, quanto na saúde, educação e economia (IBGE, 2020).

4 Segundo El País (2019), a figura do presidente Bolsonaro é caracteristicamente arbitrária em relação à imprensa e à política, constantemente está envolvido em escândalos das mais diversas ordens, salientando, assim, seu caráter controverso.

5 Índice de Gini de 0,45, ou seja, 13º no ranking do Estado do Ceará em termos de concentração de renda e concomitante desigualdade. (IBGE, 2020).

Dessa forma, é imprescindível ressaltar os desafios de um campus implantado no interior do Estado, cuja realidade socioeconômica desfavorável afeta, direta e indiretamente, o perfil e desempenho do corpo discente.

As atividades acadêmicas do Campus iniciaram no semestre de 2014.2, com o curso de Ciência da Computação. Em 2015.1, iniciaram-se os cursos de Engenharia Civil, Engenharia Ambiental e Sistemas de Informação. No primeiro semestre de 2016, foi dado início ao Curso de Engenharia de Minas, cumprindo, dessa forma, a previsão do quadro de graduações previstas no projeto de implantação (UFC, 2017).

Corpo docente, discente e TAE

Conforme levantamento realizado no semestre 2020.1 pela Secretaria Acadêmica, atualmente, o campus de Crateús conta com 842 alunos, distribuídos conforme quadro I. Somado ao universo anterior e, de acordo com levantamento realizado pela Secretaria Administrativa, registra-se a presença de 46 docentes e 32 técnico-administrativos, totalizando 78 servidores.

Quadro I - Quantitativo de discentes apresentado no semestre 2020.1, durante visita do MEC para avaliação de cursos

CURSO	QUANTITATIVO DE ALUNOS
Sistemas de Informação	166
Ciência da Computação	162
Engenharia de Minas	143
Engenharia Civil	212
Engenharia Ambiental	159
Total	842

Fonte: Autor

O SOFRIMENTO NOSSO DE CADA DIA: ISOLAMENTO E (IM)PRODUTIVIDADE

Quando pensamos em produtividade no contexto acadêmico, inúmeras variáveis estão em jogo, como infraestrutura da instituição, metodologias de ensino, o fato de ser ou não recém-ingresso, trabalho docente, motivação, cronograma de estudos e investimentos de diversas ordens. Um ponto que merece destaque é o ingresso no ensino superior que, além de impactar na produtividade em termos acadêmicos, é, igualmente, acompanhado de muitas expectativas, transição de um modelo de escola para o contexto universitário e, muitas vezes, mudança de cidade e concomitante distanciamento do núcleo familiar (ALMEIDA; SOARES, 2003).

Diante dessa leitura, em que diversas variáveis estão entrelaçadas à produtividade, o Psicólogo Escolar e Educacional, anteriormente às atividades remotas, percebia, durante os atendimentos presenciais e em processos grupais, as dificuldades vivenciadas pelos estudantes em termos de adaptação ao contexto universitário. Havia uma constância em relação a problemas de ordem econômica, vulnerabilidade e risco sociais, dificuldades dos recém-ingressos, evasão, reprovações recorrentes, retenção nos cursos, não adaptação à metodologia adotada pelo docente, pressão familiar, barreiras na comunicação entre os pares docente-discente, etc.

Entretanto, é importante ressaltar que essa percepção não era vista numa lógica cartesiana, curativa e individualizada, ou seja, não entendíamos o aluno como agente causador ou único responsável pela sua própria "desadaptação", lógica que a Psicologia Educacional, enquanto subárea da Psicologia, utilizou de base para sua estruturação (ANTUNES, 2008). Percebíamos uma complexidade de fatores e que, apesar dessa amplitude, havia uma interseção em termos de queixas,

a culpabilização. Encarar esse fenômeno demandou que partíssemos de uma problematização que fizesse jus ao enredamento de variáveis.

Sendo assim, dialogamos com uma perspectiva mais ampla e atual da Psicologia Escolar e Educacional[6], em que o foco clínico e curativo centrado no aluno abre espaço ao âmbito institucional (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2010). Dessa forma, a "desadaptação" diz mais sobre a instituição e seus processos[7] e não, necessariamente, sobre o estudante. Mesmo assim, sabemos que os fenômenos citados anteriormente impactam na Saúde Mental dos estudantes, pois estudos revelam que este público está mais vulnerável ao desenvolvimento de transtornos mentais, podendo apresentar estresse, sintomas da ordem da ansiedade, depressão e disfunções alimentares (ARIÑO; BADAGI, 2018).

Ao ser anunciada a pandemia e, logo após, a suspensão das atividades presenciais, somadas à aprovação pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) de atendimentos psicológicos por meio de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)[8], a procura por atendimentos remotos tornou-se uma nova possibilidade. Tão logo, a universidade solicitou que os psicólogos se dispusessem a este serviço e dessem continuidade aos atendimentos prestados, porém, em caráter remoto. A escuta poderia, dessa forma, ser promovida, mesmo que em caráter virtual, situação que se revelou, durante os meses de isolamento, uma alternativa profícua ao colocar a palavra em circulação.

6 A junção da Psicologia Educacional, enquanto subárea da ciência psicológica, à Psicologia Escolar, pensada enquanto prática, é relativamente recente, quando se evidenciou que deveriam ser pensadas indissociavelmente (ANTUNES, 2008).

7 Entendemos processos como a lógica em que a instituição se assenta, suas normas, regras e funcionamento. Abrangendo a legislação educacional que a estrutura, o trabalho docente, processo seletivo, a comunicação entre seus pares, o organograma, a missão institucional, entre outras características.

8 Resolução nº 4, de 26 de março de 2020.

Durante a pandemia, os atendimentos virtuais foram ofertados em três dias alternados da semana, geralmente, nas segundas, quartas e sextas-feiras. Aos acadêmicos dos cinco cursos ofertados pelo Campus da UFC de Crateús eram disponibilizadas datas e horários no sistema eletrônico AGENDE[9] para que marcassem os atendimentos nos dias e horários que melhor se encaixassem às suas rotinas. Inicialmente, a maioria dos alunos que eram atendidos presencialmente optou por continuar os atendimentos somente quando as atividades presenciais retornassem, alegando preferir a modalidade tradicional de atendimentos psicológicos. No entanto, passadas duas semanas de isolamento social, houve um aumento circunstancial de marcações e, bruscamente, uma elevação da demanda tanto por novos acadêmicos quanto por aqueles que já haviam sido atendidos na modalidade presencial.

Extremamente relevante salientar que tanto os atendimentos presenciais, quanto os remotos, eram pautados nos pressupostos da Psicologia Escolar e Educacional. Embora fossem, em grande parte individualizados, partiam de uma visão institucional e estavam alinhados ao Serviço de Psicologia. Este, vinculado à Divisão de Apoio Educacional (DAE), ofertava as seguintes ações à comunidade acadêmica: sessões e campanhas educativas, Projeto CinePsi: Saúde Mental em Tela, aconselhamento psicológico, orientação psicopedagógica e colaboração em assuntos psicológicos ligados a outras áreas[10]. Destarte, pautávamos nossas intervenções pensando o coletivo e, principalmente, o impacto de variáveis institucionais na vivência acadêmica dos estudantes.

9 Sistema de Agendamento criado pela Divisão de Tecnologia da Informação (DTI) da Universidade Federal do Ceará Campus de Crateús. Desenvolvimento para reserva de salas, equipamentos e agendamento de serviços, como de Nutrição, Psicologia, Biblioteca, entre outros.

10 As últimas três ações, privativas do profissional da Psicologia, vide Lei nº 4.119/1962.

Queixas ouvidas anteriormente[11] foram reafirmadas, somadas então, ao medo, ao pânico da situação pandêmica e, em todas as falas, havia um ponto em comum. A “sensação ruim” por não estar produzindo, o “tempo perdido”, a conclusão do curso que se atrasaria ainda mais, o fato de não ter computador, a aula “chata”, as inúmeras distrações em casa, a internet ruim, ter somente um celular para estudar, enfim, toda essa dinâmica resultava num processo de culpabilização. Recaindo, sobre o próprio sujeito, uma intensa culpa, inclusive por não possuir as “condições ideais” para a continuidade das atividades acadêmicas[12].

Apesar de intervenções dos governos para a continuidade dos processos educacionais de forma remota, esses esforços apresentam outros obstáculos e consequências. Segundo uma reportagem do Portal G1 (2020) em uma pesquisa do IBGE em 2018, na região Nordeste 64% das pessoas têm acesso à internet nos domicílios, a pesquisa ainda mostrou que o equipamento mais utilizado é o telefone móvel celular (99,2%). O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), através do levantamento da TIC Domicílios (2019), aponta ainda que 45% da população – o que corresponde a 20 milhões de residências – que recebe até um salário mínimo não acessa a internet por falta de computador.

Com esses dados é possível supor as dificuldades dos alunos em prosseguir com as atividades acadêmicas. Além disso, vemos o surgimento de uma população virtualmente desigual, que pela falta de acesso à internet e pelo uso exclusivo do aparelho celular, não tem como acompanhar a demanda de produtividade acadêmica, realidade que se evidencia excludente. Logo, os fatores da desigualdade social

11 Problemas financeiros da família, vulnerabilidade e risco sociais, não produção em termos acadêmicos, etc.

12 A Universidade Federal do Ceará, diante da realidade socioeconômica vulnerável do seu corpo discente, lançou editais de Inclusão Digital para minimizar o impacto em termos de produção acadêmica durante o período de atividades remotas.

podem incidir direta e indiretamente na saúde mental dos discentes ao se depararem com tantas disparidades.

Nesse ínterim, uma questão nos intrigava, afinal, de quem é a culpa? Do governo, do professor, do psicólogo, da família ou, definitivamente, do próprio acadêmico que não consegue se adaptar a esse contexto? Questão complexa, simplista e mal elaborada ao mesmo tempo e que requer, obviamente, uma reformulação. A citamos, porque era exatamente nessa questão engessada, nesse lugar imaginário que os discentes se enredavam. Precisamos transcender esse paradigma maniqueísta de um culpado, por um lado, e uma vítima, por outro. A noção fechada de causa e efeito, mesmo que sedutora e convidativa, parece não dar conta da complexidade do contexto que ora nos debruçamos.

Pensar a Saúde Mental do universitário e suas diversas interfaces, sejam elas políticas, econômicas ou sociais, nesse cenário extremo, requer uma escuta dinâmica pautada em "possibilidades". O sofrimento verbalizado, o caos percebido e a culpabilização como produto dessa dinâmica, tudo isso, é somente a ponta de um *iceberg*. Entretanto, essa dor pode ser transformada quando abordada de uma forma não simplista e que de fato considere o caráter multifatorial e complexo das questões.

Indagações como "o que é possível hoje?", "neste momento, de quais estratégias, de quais ferramentas eu disponho para produzir?", "afinal, o que é produzir nesse cenário de pandemia?". Não pretendemos nos afastar ou negar o caos vivenciado, mas sim, aproximarmo-nos das possibilidades existentes num contexto tão complexo. Ao ser proporcionado um espaço efetivo para a fala e escuta, essas demandas passam a se movimentar e criar novas configurações.

De acordo com Barros (2016), ao circular a palavra no espaço educacional, utilizando um referencial psicanalítico freudo-lacaniano,

permitimos a emergência de um sujeito através do compartilhamento de experiências no espaço coletivo. Estar numa instituição educacional, por si só, possibilita milhares de atravessamentos, desde que haja uma escuta efetiva, não da ordem da informação, mas sim da evocação. Ou seja, uma narrativa aberta a construções e reconstruções, um tempo pensado na perspectiva daquele que fala, daquele que emerge.

Outra possibilidade pensada para a circulação da palavra foi o projeto denominado “CinePsi: Saúde Mental em Tela”, em que o profissional da Psicologia, juntamente a uma bolsista, promoviam debates on-line sobre curtas e longas-metragens. Essa dinâmica foi pensada no início do semestre 2020.1[13] para ser executada no mesmo período, entretanto, devido à suspensão das atividades presenciais, os responsáveis o adaptaram ao contexto das atividades remotas.

Nesse sentido, foi realizado um levantamento, através de formulário on-line, para alinharmos as temáticas e gênero dos materiais selecionados à demanda dos acadêmicos. Até o momento, foram realizados somente dois debates, entretanto, percebemos que esse espaço, somado ao espaço dos atendimentos on-line, possibilitou que sujeitos se consolidassem, se posicionassem perante o outro, ações inerentes ao processo de subjetivação. Elias e Veras (2008), ao tratar do trabalho do Psicólogo Escolar, nos trazem que a fala, o trabalho em grupos, essas experiências compartilhadas devem ser potencializadas no espaço educacional, essa dinâmica é essencial para o desenvolvimento interpessoal.

Dessa forma, ao compartilharmos nossas experiências e reflexões sobre o espaço educacional numa universidade pública situada no interior, buscamos construir diálogos e apontar o exequível, mesmo diante de um cenário tão complexo. São tantas dificuldades e

13 O projeto foi submetido ao Edital nº 05/2020 da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Ceará, cujo objeto era a destinação de bolsas para projetos de pesquisa e extensão a alunos em condição de vulnerabilidade socioeconômica.

desafios, que muitas vezes, parece que vamos paralisar, entretanto, enquanto houver voz, há possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os atendimentos remotos serviram de espaço, mesmo que virtualizado, para que os sujeitos compartilhassem suas queixas, pensassem sobre elas e, principalmente, refletissem sobre o que era possível naquele momento. Possibilitar que o sujeito verbalize seu desconforto, seus medos e anseios é uma ferramenta reveladora, pois escancara o quanto nossa sociedade agoniza e colhe os maus frutos de um mundo que gira em torno do eixo monetário.

Pautada no paradigma de uma produção acadêmica, de avaliações e resultados preponderantemente quantitativos, a universidade escanteia o exercício do pensamento e da emancipação do sujeito. Essa dinâmica condiciona estudantes e professores a adotar posturas que legitimam essa lógica, àquele que produz é excelente, do contrário, fecham-se as portas. Os aspectos valorativos entram em cena e acabam por instituir e cristalizar uma lógica excludente, limitadora e silenciadora dos sujeitos.

Quanto mais somos seduzidos e inclinados a um discurso binário, bom aluno-mau aluno, capaz-incapaz, mais somos capturados pela lógica que perpetua um sofrimento improdutivo, que nos imobiliza, presos ao ciclo da eterna repetição. Perguntas fechadas, simplistas geram sujeitos engessados e condicionados a reproduzir a tão famosa e presente culpabilização. Como nos disse a psicanalista Maria Homem, “entre o otimismo e o pessimismo, eu fico com o real”. Nem romântico, nem fatalista, o real apresenta as dificuldades e fragilidades, bem como as possibilidades de um percurso, cuja responsabilidade de ser vivido e sentido é do sujeito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). *Estudante universitário: características e experiências de formação,* São Paulo: Cabral Editora, 2003.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional,* v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.

ARIÑO, D. O; BADAGI, M. P. Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. *Psicol. Pesqui.* Juiz de Fora, v. 12, n. 3, p. 44-52, 2018.

ARRUDA, E. P. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em Rede*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BARROS, J. F. Circulação da palavra na escola: possibilidades de emergência do sujeito. *Rev. Polis Psique,* Porto Alegre, v. 6, n. 3, dez. 2016.

BISINOTO, C., & MARINHO-ARAÚJO, C. M., & ALMEIDA, L. (2010). Contribuições da psicologia escolar à promoção do sucesso acadêmico na educação superior. *Anais do I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos",* 102-116.

BRASIL. Medida Provisória n. 934, de 1 de abril de 2020. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 1 abr. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL*, Lei nº 4119, de 27 de agosto de 1962.* Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4119.htm#mantida> Acesso em: 19 mai. 2020.

BUSS, N. T; BUSS, P. M; PAES-SOUSA, Rômulo. A pandemia de COVID-19: uma crise sanitária e humanitária. *Cadernos de Saúde Pública,* Rio de Janeiro, v. 36, n. 7, 2020.

CAMPUS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ EM CRATEÚS. *Site da Universidade Federal do Ceará Campus de Crateús,* 2017. Disponível em: <http://crateus.ufc.br/campus-da-universidade-federal-ceara-em-crateus/>. Acesso em: 18 set. 2020.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. *Domicílios sem acesso à internet, por motivos para a falta de internet.* Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A10/> Acesso em: 14 de set. de 2020.

CHAGAS, Elisa. DataSenado: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. *Senado notícias.* Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 16 set. 2020.

COM MAIS DE 1 BILHÃO DE ALUNOS FORA DA ESCOLA, ONU ALERTA PARA RISCO DE "CATÁSTROFE GERACIONAL". *Valor Econômico.* Disponível em: <https://valor.globo.com/mundo/noticia/2020/08/04/com-mais-de-1-bilhao-de-alunos-fora-da-escola-onu-alerta-para-risco-de-catastrofe-geracional.ghtml>. Acesso em: 16 set. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução nº 4,* de 26 de agosto de 2020. Disponível em: < https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-4-2020-dispoe-sobre-regulamentacao-de-servicos-psicologicos-prestados-por-meio-de-tecnologia-da-informacao-e-da-comunicacao-durante-a-pandemia-do-covid-19?origin=instituicao &q=004/2020>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução nº 10*, aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo. 2005.

ELIAS, Gizele G. P; VERAS, Mariana O. Psicologia escolar: abrindo espaço para a fala, a escuta e o desenvolvimento interpessoal. *Rev. abordagem Gestalt,* Goiânia, v. 14, n. 2, dez. 2008.

ESTEVES, Bernardo. Agora é crise. *Revista Piauí,* 2019. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/agora-e-crise/>. Acesso em: 25 set. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Panorama dos municípios*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/crateus/panorama>. Acesso em: 16 set. 2020.

JIMÉNEZ, Carla. Bolsonaro intensifica perseguição à imprensa e ONGs enquanto desgasta base de apoio. *El País*, 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/politica/2019-11-30/bolsonaro-intensifica-perseguicao-a-imprensa-e-ongs-enquanto-desgasta-base-de-apoio.html>. Acesso em: 15 ago. 2020.

OLIVEIRA, Elida. MEC prevê corte de R$ 4,2 bilhões no orçamento para 2021. *Portal G1,* 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/08/10/orcamento-do-mec-preve-corte-de-r-42-bilhoes-para-2021.ghtml>. Acesso em: 10 set. 2020.

UNIVERSIDADE ABERTA DO SUS. *Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus*. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 18 set. 2020.

TENENTE, Luiza. 30% dos domicílios no Brasil não têm acesso à internet; veja números que mostram dificuldades no ensino à distância. *Portal G1,* 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/26/66percent-dos-brasileiros-de-9-a-17-anos-nao-acessam-a-internet-em-casa-veja-numeros-que-mostram-dificuldades-no-ensino-a-distancia.ghtml>. Acesso em: 10 de set. 2020.

ZURIARRAIN, José M. Por que as videoconferências nos esgotam psicologicamente? *El País,* 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-06/por-que-as-videoconferencias-nos-esgotam-psicologicamente.html>. Acesso em: 15 ago. 2020.

Capítulo 11

APRENDIZAGEM E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: O QUE FAMÍLIAS DO PIAUÍ TÊM REVELADO

Carolina Martins Moraes
Universidade Federal do Piauí - UFPI, carolinamm12@gmail.com

Marcelly de Oliveira Barros
Universidade Federal do Delta do Parnaíba/ UFDPar, barrosmarcelly3@gmail.com

Maria Gabriela do Nascimento Araújo
Universidade Federal do Delta do Parnaíba/ UFDPar, gabi.sikver@gmail.com

Rafaela Brenda Araújo da Silva
Universidade Federal do Delta do Parnaíba/ UFDPar, rafisilva0@gmail.com

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Piauí - UFPI, faustonnegreiros@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

Os impactos negativos do avanço da COVID-19 têm afetado todos os âmbitos imagináveis da vida: a economia, educação, saúde física e mental das pessoas, entre outras dimensões. Até a primeira metade de setembro de 2020, as estimativas apontam que cerca de 29 milhões de pessoas no mundo já foram infectadas pela COVID-19, destes aproximadamente 925 mil morreram. O Brasil ocupa a terceira posição dentre os países com mais casos de pessoas contaminadas (4,5 milhões de pessoas) e é o segundo país no mundo com mais casos de morte, mais de 132 mil óbitos (JHU, 2020). Tais dados epidemiológicos evidenciam a necessidade e urgência de ações de proteção e promoção da saúde e de prevenção, e controle de doenças na população. Dentre essas ações, o isolamento ou distanciamento social tem sido a mais adotada no mundo visando à contenção da pandemia.

Em âmbito estadual, o Piauí adotou uma série de medidas e ações para o manejo das situações emergenciais advindas da pandemia da COVID-19, tais como: a restrição das atividades comerciais e da prestação de serviços não essenciais, criação de barreiras sanitárias, suspensão dos transportes intermunicipais, entre outras. Outra medida adotada, uma das primeiras deliberações de isolamento social, foi o estabelecimento da suspensão das aulas na rede estadual de ensino (SANDES FREITAS e PEREZ, 2020).

Com isso, tudo que envolve o viver teve que ser repensado - como trabalho, estudos, cuidados em saúde, interações sociais, etc. - e novas formas de fazê-lo tiveram que ser construídas a partir da conjuntura social na pandemia. Ao se pensar na educação, em específico, precisou-se considerar práticas educativas mediadas por tecnologias em decorrência da necessidade de manter o distanciamento social, considerando as possibilidades do contexto, a realidade das crianças

e de suas famílias e os aspectos legais. Entretanto, é fundamental que se problematize tais práticas, pois, a simples utilização de recursos tecnológicos e das possibilidades que a internet disponibiliza, não significa em si mesmas formas inovadoras de ensino (SANTOS, 2020).

Neste aspecto a construção de uma educação que possibilite a formação cidadã, emancipatória, acessível e crítica deve ser preservada no processo de ensino e aprendizagem, ainda em um contexto emergencial, entendendo que o processo educativo é mais complexo e maior que a transmissão mecânica de conteúdos teóricos, mas antes desenvolve-se de forma colaborativa entre seus atores. Em harmonia com o que é posto por Freire (2011), uma educação que diverge disso, proporciona a manutenção das desigualdades e a dominação.

Considerando isso, entende-se que a educação não se fecha nos muros da escola, nem se centra na figura do professor como único responsável pelos processos educativos haja vista que envolve a sociedade em geral, os professores e demais profissionais que atuam na escola, os alunos e suas famílias. Assim, este estudo objetiva analisar a relação família-escola na mediação dos processos educativos durante a pandemia do COVID-19 no Piauí.

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

A educação mediada por tecnologias tornou-se protagonista no âmbito escolar com a progressão dos números de contaminação pela COVID-19. Essa mudança drástica de salas de aulas lotadas de estudantes enfileirados para salas de aula virtuais onde o silêncio se predomina, exigiu dos professores uma rápida adaptação a esse novo cenário além da utilização de novos recursos, e dos alunos novas for-

mas de aprendizado e realização de atividades. Essas questões vêm atravessando o cotidiano de diversos profissionais e famílias no país.

Apesar de atualmente ser bastante difundida, a educação em ambientes virtuais ainda se encontra atrelada a outras formas de ensino. A virtualização das salas de aula presenciais, que foi a forma encontrada e adotada pelas instituições de ensino no Brasil, veio como uma medida extraordinária e provisória aprovada pelo Ministério da Educação, sendo denominada de Ensino Remoto Emergencial (ARRUDA, 2020). A questão a ser levantada acerca disso nos remete ao equívoco cometido ao denominar esse método utilizado em períodos emergenciais, como Ensino à Distância (EAD). Esses dois mecanismos utilizados, apesar de utilizarem-se das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), internet e afins, apresentam particularidades que os diferem, e este entendimento é crucial para seus desenvolvimentos.

A EAD é uma modalidade de ensino regulamentada que possui configurações próprias e condutas previamente estabelecidas que sistematizam o ensino virtual. A docência, por exemplo, é compartilhada entre professores com diferentes qualificações, podendo ser eles coordenadores, ilustradores, orientadores e entre outros. O componente característico de sua constituição é a existência de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), um sistema criado para distribuição de materiais, que auxilia os professores, previamente capacitados, no gerenciamento dos conteúdos e serve como forma de acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Esta função marca e ressalta a relação estritamente online entre aluno-conteúdo-professor, proporcionando ao mesmo maior autonomia e controle do seu processo de ensino-aprendizagem (FERNANDES, HENN e KIST, 2020; PATTO, 2013; ALONSO, 2010).

O Ensino Remoto Emergencial, por sua vez, é um formato de ensino que ainda não se tem uma conceituação específica. Joye, Moreira e Rocha (2020), no entanto, nos trazem em seu trabalho uma

breve caracterização, apontando o ensino remoto emergencial como uma estratégia educacional temporária que visa fornecer soluções rápidas e de forma remota ao processo de ensino e aprendizagem. Pode ocorrer de modo síncrono, quando requer a participação do estudante e professor no mesmo instantes/tempo e ambiente virtual, como salas de bate-papo, webconferências, lives e outros; e/ou de modo assíncrono, não requer a presença e a participação desses atores escolares em tempo real, como vídeo aulas gravadas, fórum de discussão, entre outras. Estas estratégias são temporárias e tem por característica principal o retorno ao formato original presencial a partir do momento em que este for seguro.

O fortalecimento do ensino por meio do uso de tecnologias é defendido com base em discursos que alegam a vivência em um mundo tecnológico e científico, onde as informações são amplamente difundidas. Apesar de estes aspectos estarem presentes no cotidiano de muitos, ainda não é uma realidade que engloba a todos os atores envolvidos no processo educacional. Tendo em vista a realidade do Brasil, o emprego dessas novas estratégias de ensino evidenciou ainda mais as desigualdades sociais e econômicas que são constantemente perpetuadas, dessa forma, não correspondendo com um dos princípios básicos da educação, a democratização do ensino (PATTO, 2013).

No atual cenário pandêmico, percebe-se que o uso de tecnologias digitais como ferramentas de mediação do conhecimento escolar cresceu de maneira exponencial, compelindo às escolas a uma adaptação e inovação dos seus métodos. Repentinamente, professores precisaram adequar seus conteúdos na forma de aulas online, fazendo uso das tecnologias digitais. Vale ressaltar que diante da realidade brasileira demarcada pela precariedade na infraestrutura da maioria das escolas e formação de profissionais insuficiente, adaptação ao ensino remoto emergencial agravou as desigualdades educacionais e trouxe impacto a todos os envolvidos no processo de

ensino-aprendizagem. O desafio de tecer estratégias educacionais em meio a um contexto consideravelmente inédito, tornou essa tarefa imensamente desgastante para todos os atores implicados. Além disso, a falta de diretrizes consolidadas e relacionadas ao momento que o mundo tem vivido gera muitas incertezas com relação a efetividade do ensino ofertado, sobre a partir de quais critérios isso será avaliado, entre outros (MIGNONI DE OLIVEIRA, CORRÊA e MORÉS, 2020; RONDINI, PEDRO e DUARTE, 2020).

RELAÇÃO FAMÍLIA–ESCOLA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

À vista disso, reforça-se a importância de uma formação emancipatória e integral, – ou seja uma formação não restrita apenas a conteúdos programáticos, mas que também abranja uma construção humanizada que é de suma importância para uma formação cidadã, social e política (apartidária) – falar sobre a relação família-escola é fundamental. Tendo em vista a mútua responsabilidade da escola e da família para a promoção de uma educação que dê suporte a aspectos essenciais no desenvolvimento humano, tais como motores, cognitivo, afetivo e socioemocionais (COSTA, SILVA e SOUZA, 2019).

Quando a relação família-escola é dificultosa, advinda de fatores como pontos de vistas e expectativas divergentes, falta de interação e comunicação clara e até mesmo quando a relação inexistente entre a família e escola, pode resultar em prejuízos grandiosos na formação da criança (GLIDDEN, 2019).

Salienta-se que com as diversas mudanças e adaptações advindas da pandemia da COVID-19, a educação foi um dos setores mais afetados, agregando assim novos desafios aos muitos outrora

existentes. O fato dos estudantes não se deslocarem fisicamente à escola, participando de aulas online, via rádio e/ou pela televisão, exigiu uma grande reconfiguração em como se dá esse processo. Recaiu sobre os pais e responsáveis a necessidade de um maior acompanhamento e interação frente a nova rotina de estudos e atividades escolares, além de exigir uma nova maneira de conexão entre a família e escola (SENHORAS, 2020).

Para além das questões supracitadas, segundo Senhoras (2020), agregam-se os fatores socioeconômicos, que impactam de maneira mais acentuada na falta de equidade social no cenário brasileiro. Nota–se isso, por exemplo, na grande diferença do ensino remoto emergencial disponibilizado pelas instituições de ensino públicas e privadas. Somado a isso, tem-se a carência de recursos financeiros e técnicos das escolas para adaptação a esta nova realidade, a falta de suporte governamental e preparo em relações a esfera de ensino público.

Deve-se levar em conta que muitos pais e até mesmo estudantes não puderam cumprir o isolamento social e não tinham a possibilidade de trabalhar em *home office*, por isso precisam se expor ao risco de contaminação e sair de casa normalmente para manter o sustento. Assim, se percebe como determinantes multideterminados estão integrados diretamente na nova configuração de escolarização, onde para além de fatores relacionados à saúde física e mental, antes já relevantes, porém atenuados devido à disseminação da pandemia do COVID-19, muitas famílias não têm disponível tempo e/ou recursos necessários para auxiliar no processo educativos dos seus filhos (RESENDE e MELO, 2020).

A PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA E OS PROCESSOS EDUCACIONAIS EM MEIO AO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19

Historicamente, a Psicologia Escolar se manteve por anos a serviço de uma perspectiva normatizante, a qual direcionou-se para a compreensão dos sujeitos de forma deslocada das dimensões contextuais, políticas, sociais e econômicas mediante uma compreensão individualista sobre o desenvolvimento humano. E diante disso, o psicólogo escolar era visto como o profissional que detinha o poder e a responsabilidade de sanar os ditos "problemas de aprendizagem" (GUZZO et al., 2010; TANAMACHI e MEIRA, 2003). Somente a partir da década de 1980 iniciaram-se as problematizações desse fazer teórico-prático tradicional possibilitando a construção de paradigmas para a psicologia em relação a Educação, consolidando assim, conforme Tanamachi e Meira (2003, pp. 15) "uma postura crítica em relação a identidade e a função social do psicólogo escolar".

A psicologia escolar crítica, portanto, apresenta a proposta de romper com concepções que enquadram o ambiente educacional como uma ferramenta de normatização comportamental e reforçadora de ideais e propósitos capitalista e/ou neoliberais, para tal, aliada aos demais trabalhadores do corpo escolar busca desenvolver ações que foquem no processo emancipatório educacional. Ou seja, busca desenvolver um ensino que fuja do viés estritamente técnico, combatendo uma aprendizagem alienada e enclausurada, além de pensar no contexto institucional vivenciado, onde será levado em conta aspectos relacionados aos processos histórico-culturais e as diferentes maneiras de existir (ANTUNES e MEIRA, 2003).

Então, ao observar como está acontecendo os processos educativos em meio a pandemia e como a família, escola e alunos

estão se relacionando frente a essa nova realidade, é importante que se atenha a processos antes já estabelecidos socialmente e como as mudanças afetam em diferentes formas e meios. Por isso, percebe-se o quanto a psicologia escolar aplicada em uma perspectiva crítica pode contribuir nesse cenário educacional, levando em conta todo o contexto relacionado ao vírus, sua disseminação, como este atingiu principalmente a grupos sociais atravessados por vulnerabilidade financeira, por fatores raciais e etnico-culturais; para que a partir daí se possa repensar novas práticas e estratégias para uma atuação que agregue o máximo de situações e segmentos educacionais possíveis.

Tendo em consideração as questões supracitadas, é importante destacar que o compromisso da Psicologia Escolar não se expressa por meio de soluções imediatas para as demandas intensificadas e/ou geradas pelo contexto de pandemia. Diferentemente, há um comprometimento com o desenvolvimento de reflexões e ações que considerem o caráter estrutural dessas urgências em articulação permanente com a instituição educacional em geral. Desdobrando-se em estratégias abarque todos os atores que envolvem-se direta e indiretamente no processo de ensino e aprendizagem, tanto na elaboração quanto na aplicação de tais estratégias (SOUZA, 2009; ANTUNES, 2008).

Como desdobramento disso, pode-se elencar práticas junto às instituições educacionais para o manejo das possíveis queixas que têm surgido ou tornado-se evidente durante a pandemia e pensando também em um cenário de retomada das atividades educacionais de forma presencial. Conforme a “Cartilha de Direitos - Retorno à creche e à escola: Direitos das crianças, suas famílias e suas/seus educadoras/es - gestoras/es, professoras/es e funcionárias/os” elaborado pelo coletivo Frente Nordeste Criança, existem princípios que devem ser considerados com bastante seriedade pelos estados e municípios para o planejamento de ações que promovam cuidado integral e que não contribuam aprofundar as desigualdades sociais, respeitando o

direito dos sujeitos. Esses princípios enfatizam a fundamentalidade de que tais ações sejam pautadas na realidade de cada região, assim como as especificidades dos modos de aquisição de conhecimentos das crianças e os posicionamentos dos docentes, gestores e famílias. E que tais ações proporcionam principalmente o acolhimento e promoção de bem-estar físico, psíquico e social tanto dos adultos (pais, responsáveis e profissionais da educação), quanto das crianças (MELLO, NEGREIROS e ANJOS, 2020).

A partir do exposto, percebe-se que o trabalho de mediar os processos educacionais em meio a pandemia, assim como já se tinha estabelecido antes desse cenário, não está centrado na figura do psicólogo, mas antes é de responsabilidade coletiva e social; e os pressupostos teóricos e o compromisso ético-político da Psicologia Escolar Crítica, discutidos anteriormente neste tópico, reforçam isto.

Com base no que foi exposto, alicerçando-se nas diversas questões educacionais discutidas frente a realidade de ensino atual, o presente estudo surgiu com o intuito de analisar como está a mediação do conhecimento escolar em meio a pandemia do COVID-19, os desafios do ensino remoto emergencial e o impacto que tais aspectos trazem à relação família-escola. Dessa forma, a seguir será apresentado o método utilizado neste estudo, bem como os principais resultados encontrados à luz da literatura da área.

MÉTODO

Tipo de Estudo

Este estudo quanto ao seu objetivo, trata-se de um estudo exploratório, pois proporciona uma visão geral e aproximada do objeto estudado, isto é, da aprendizagem no ensino remoto durante a pandemia da covid-19, e é também descritivo, pois descreve as características de um dado grupo relacionado variáveis, pretendendo com isso compreender as determinações e natureza dessa relação (GIL, 2008), neste caso as famílias com filhos em processo de escolarização devido a COVID-19. Quanto aos procedimentos analíticos assume abordagem qualitativa, pois torna possível a objetivação de crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade, adota para isso, procedimentos sistemáticos, organizando as informações obtidas em categorias de análise que permitem a interpretação e compreensão do objeto investigado (MINAYO, 2012).

Participantes e contexto histórico-cultural

Este estudo contou com a participação de 150 pais e/ou responsáveis com filhos em processos de escolarização durante a pandemia da COVID-19 de diferentes regiões do Estado do Piauí, oriundos de instituições públicas ou privadas. Foram estabelecidos como critérios de inclusão: ter filho regularmente matriculado em uma escola no estado do Piauí; e como critério de exclusão: não ter filhos aluno em idade escolar ou os filhos não estarem regularmente matriculados em uma escola durante o período de pandemia

Os participantes eram de ambos os sexos, sendo maior parte do sexo feminino (88%), seguidos dos participantes do sexo masculino (12%). Além disso, no que diz respeito ao nível de escolarização dos participantes, 65,3% possuem formação universitária, 32% declararam ter concluído o Ensino Médio e os outros 2,7% correspondem aos participantes que concluíram até o Ensino Fundamental. A seleção da amostra foi não probabilística, por conveniência.

Em relação a quantidade de filhos, os participantes informaram majoritariamente ter de 1 a 2 filhos correspondendo a 119 das respostas obtidas, em menor proporção, 28 participantes que tinham de 3 a 4 filhos, e três participantes sinalizaram ter de 6 a 7 filhos; 8 a 9 filhos; e mais de dez filhos, respectivamente. No tocante aos estabelecimentos de ensino nos quais estudavam os filhos dos participantes, 58% estudavam em escolas privadas, 36% em escolas públicas, 5,3% tinham filhos em escolas públicas e privadas, e 0,7% em escola filantrópica.

O Piauí, estado onde foi realizado este estudo, está localizado na região Nordeste do Brasil, que possui 3.281.480 habitantes, com grande concentração etária da população entre 30 e 49 anos. O cenário educacional do estado revela que, em 2018, o Piauí apresentou cerca de 480.128 alunos matriculados no Ensino Fundamental, e 135.125 matriculados no Ensino Médio, segundo IBGE (2020).

O estado tem potencialidades que vão desde comércio e serviços, ao turismo, agricultura, dentre outros. Seu formato longilíneo permite uma organização por territórios de desenvolvimento, e estes são:

Na Macrorregião Litoral: 1) Planície Litorânea, que engloba onze municípios;

Na Macrorregião Meio Norte: 2) Cocais, que contempla 22 municípios; 3) Carnaubais, com dezesseis municípios; 4) Entre Rios, com trinta e um municípios, entre os quais está a capital do

Estado. Esta é a região onde fica concentrado o maior número de estabelecimentos de ensino.

Na Macrorregião do Semiárido: 5) Vale do Samito, com doze municípios; 6) Vale do Guaribas, com vinte e três municípios; 7) Chapada do Vale Itaim, com dezesseis municípios; 8) Vale do Canindé, com dezessete município; 9) Serra da Capivara, com dezoito municípios

Na Macrorregião dos Cerrados: 10) Vale do Rio Piauí e Itaueira, com dezenove municípios; 11) Tabuleiros do Alto Parnaíba, com quinze municípios; 12) Chapada dos Mangabeiras, com 24 municípios. Esta é a segunda maior região, em relação a quantidade de estabelecimentos de ensino.

Frente ao cenário de Pandemia, a Educação teve que se adaptar inesperadamente a um novo formato de ensino, o Ensino Remoto Emergencial. Como medida de isolamento previsto pelas autoridades sanitárias, o Conselho Estadual de Educação do estado do Piauí, por meio da Resolução 061/2020, deliberou o regime especial e temporário de aulas não presenciais, no qual as instituições de ensino do estado tiveram que se adequar. Com as atividades pedagógicas ocorrendo fora do espaço escolar, coube às famílias a mediação do ensino e aprendizagem dos filhos.

Instrumentos, procedimentos de coleta e de ética em pesquisa

Os dados da pesquisa foram coletados via formulário Google Docs (Online). Foi elaborado um questionário online semiestruturado, inspirado em estudo prévio acerca da experiência educacional em contexto de pandemia da COVID-19 (MELLO, NEGREIROS e

ANJOS, 2020), sendo composto por itens sociodemográficos para a caracterização dos participantes (idade, sexo, estado civil, quantidade de filhos e profissão) e dos estudantes em escolarização sob a sua responsabilidade; bem como pela seguinte pergunta aberta: *como tem ocorrido a experiência de mediação da aprendizagem dos filhos no período de isolamento social pela COVID-19?*

A obtenção de participantes para a composição da amostra ocorreu através das redes sociais e e-mail. No decorrer dos procedimentos de coleta, foi esclarecido que a participação era de forma voluntária e anônima, explicitando os objetivos do estudo e a obtenção das devidas autorizações e o preenchimento dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos, de acordo com o disposto na resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), para que os participantes pudessem autorizar sua participação na pesquisa e responder aos instrumentos. É válido salientar que foi garantido todo sigilo e confidencialidade das respostas dos participantes e que a desistência poderia ocorrer em qualquer momento.

O tempo necessário de participação foi em torno de 20 minutos. É imperioso destacar, que não foi verificada nenhuma recusa em participar da referida investigação.

Ademais, seguiu-se de forma rigorosa os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução n. 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Para realização do estudo foi feito contato com as famílias para convidá-las a participar voluntariamente do estudo. Ao explicar o objetivo da pesquisa, foram dadas as instruções necessárias para o preenchimento dos instrumentos, conforme disponibilidade dos participantes. Mediante ao cenário de pandemia, e em cumprimento às normas de biossegurança, conforme já mencionado, os dados foram coletados virtualmente, sendo garantido aos participantes, o suporte necessário para o preenchimento das informações e o livre-arbítrio para participar ou não da referida pesquisa.

Procedimento de Análise de Dados

A análise dos dados ocorreu por meio do software Iramuteq® (Interface de R pour lês Analyses Multidimensionnelles de Texteset de Questionnaires). Este programa permite a análise lexical clássica ou quantitativa, por meio das palavras contidas no *corpus* (respostas apresentadas), fazendo também, associações entre as produções textuais e as variáveis específicas de quem a produziu. Obteve-se com isso, a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que permite a análise contextualizada das raízes lexicais, por intermédio de classes caracterizadas, que considera o vocabulário específico e segmentos de textos (ST) que compartilham este vocabulário (Camargo, 2005).

Em seguida aos referidos tratamentos analíticos iniciais, os dados foram posteriormente interpretados a partir dos pressupostos teóricos da Psicologia Escolar Crítica (TANAMACHI e MEIRA, 2003; SOUZA, 2009; MARTINS, 2013). Seguindo como premissa a perspectiva de que ao produzir saber analítico-científico na área da psicologia escolar, é imprescindível assumir o compromisso político. Nas palavras de Souza (2009, p.180):

> o compromisso político do psicólogo com a luta por uma escola democrática e de qualidade social, destaca-se o resgate da função social da escola em uma perspectiva histórico-crítica que remete à: a) formação do pensamento científico; b) formação do cidadão crítico; c) ampliação da socialização e da difusão de valores na direção da sociedade democrática.

Assim, em meio a essa lente analítico-reflexiva e comprometida com o contexto histórico-cultural, econômico, político e desigual em que a educação tem se desdobrado durante a pandemia da COVID-19 no Piauí, seguem adiante os resultados da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Visto que os dados coletados para o desenvolvimento deste estudo foram analisados através do método de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e da Análise de Similitude, inicialmente serão apresentados e discutidos os resultados obtidos com a CHD que permitiu a obtenção de seis classes analíticas sobre a mediação da aprendizagem no período da pandemia da COVID-19: Os Desafios do Ensino no Lar, A Atuação da Escola no Ensino Remoto Emergencial, Ensino Remoto Emergencial: uma aprendizagem possível, Adaptação ao Ensino Remoto Emergencial, Barreiras Estruturais do Ensino Remoto Emergencial e Ensino Presencial versus Ensino Remoto Emergencial. Posteriormente, são abordados os resultados aos quais chegou-se após a Análise de Similitude.

Classificação Hierárquica Descendente da Mediação da Aprendizagem Escolar durante o período de isolamento social pela COVID-19

O *corpus* textual acerca da Mediação da Aprendizagem Escolar durante o período de isolamento social pela COVID-19 foi constituído de 148 textos (entrevistas) e dividido em 180 segmentos de texto (ST), em que ocorreram 950 palavras distintas, com uma frequência de 3.124 vezes e foram analisadas com média de 20,13 em termos de ocorrência por ST, sendo 142 segmentos (78,89%) considerados na CHD, o que é considerado uma retenção satisfatória de acordo com os critérios estabelecidos por Camargo e Justo (2016).

Em sequência, o conteúdo analisado foi categorizado em seis classes: Classe 4, com 29 ST (20,42%); Classe 3, com 20 ST (14,08%); Classe 2, com 25 ST (17,61%); Classe 6, com 24 ST (16,9%), Classe 5,

com 20 ST (14,08%); e Classe 1, com 24 ST (16,9%). No que diz respeito a CHD é importante destacar que o *corpus* principal se segmentou em quatro ramificações principais (ver Figura 1). Na primeira ramificação se observa a Classe 4, enquanto no outro *subcorpus* se apresenta a Classe 3 e a Classe 2. Já na terceira ramificação se verifica a Classe 6, enquanto no *subcorpus* seguinte constata-se a presença da Classe 5 e da Classe 1.

Para se obter uma melhor visualização das classes, elaborou-se um dendrograma com a lista de palavras de cada classe estabelecidas a partir do nível significância estatística ($p < 0{,}05$) de acordo com o teste qui-quadrado. No dendrograma a seguir se apresentam as seis classes em que o corpus se segmentou, com o título e a descrição de cada classe, bem como o número de STs retidos, as variáveis que apresentaram associação estatística e os vocábulos com maior associação com a classe relatada, considerando o coeficiente do teste de associação qui-quadrado (ver Figura 1).

À *posteriori* serão descritas, operacionalizadas e ilustradas cada uma dessas classes que constituem a Classificação Hierárquica Descendente. Para exemplificar o sentido das palavras listadas no dendrograma são apresentados alguns trechos dos discursos dos participantes, de modo que as palavras que se sobressaíram em cada classe podem ser visualizadas em seu contexto.

Classe 3 – A Atuação da Escola no Ensino Remoto Emergencial
20 ST = 14,08%
Nível: Ensino Fundamental II

Palavras	f	χ^2
Difícil	11	44,53
dúvida	6	31,22
Tirar	4	18,61
isolamento	4	18,61
professor	9	15,48
sempre	4	14,31
adaptação	4	14,31
ficar	5	11,47
atividade	6	8,17
feedback	2	7,0
avaliação	2	7,0
vez	3	6,68
complicado	2	4,39

Classe 2 – Ensino Remoto Emergencial: Uma Aprendizagem Possível
25 ST = 17,61%

Palavras	f	χ^2
Bem	9	29,77
devido	4	19,26
presencial	6	13,33
acompa-nhar	5	11,78
perceber	4	10,4
acreditar	4	10,4
distância	3	9,35
estudar	4	7,93
aprendiza-gem	5	7,78
ensino	5	6,37
querer	2	5,09
aprendiza-do	8	4,33

Classe 1 – Ensino Presencial *versus* Ensino Remoto Emergencial
24 ST = 16,9%
Nível: Ensino Fundamental I.
Escolaridade: Ensino Fundamental

Palavras	f	χ^2
mesmo	10	29,57
Dia	5	25,48
Estar	20	21,58
Online	8	20,3
Coisa	4	20,24
Aula	16	16,32
Nada	4	14,69
aprender	5	12,55
momento	4	11,05
horário	2	5,4
grupo	2	5,4
enviar	2	5,4
questão	2	5,4
perto	2	5,4
dentro	2	5,4
computador	2	5,4
assunto	2	5,4
acontecer	2	5,4

Classe 5 – Barreiras Estruturais do Ensino Remoto Emergencial
20 ST = 14,08%

Palavras	f	χ^2
plataforma	5	31,61
através	7	27,79
internet	5	16,42
escola	9	15,48
remoto	5	13,66
tarefa	6	12,16
aula	13	11,93
já	2	7,0
retornar	2	7,0
prova	2	7,0
problema	2	7,0
começar	2	7,0
além	2	7,0
aprendiza-gem	4	5,97
conteúdo	3	5,04
whatsapp	2	4,39
letivo	2	4,39
ferramenta	2	4,39
etc	2	4,39
esforço	2	4,39

Classe 6 – Adaptação ao Ensino Remoto Emergencial
24 ST = 16,9%

Palavras	f	χ^2
ainda	9	40,93
necessidade	5	25,48
rendimento	4	20,24
desejar	4	20,24
deixar	4	20,24
porque	5	19,69
acesso	7	18,54
tentar	3	15,07
concentrar	3	15,07
adaptar	6	14,23
conhecimen-to	4	11,05
escolar	4	8,49
forma	5	8,39
novo	5	8,39
ensino	5	6,92
criança	3	6,85
quase	2	5,4
disciplina	2	5,4
perder	2	5,4
ensinar	2	5,4

Classe 4 – Os Desafios do Ensino no Lar
29 ST = 20,42%
Nível: Educação Infantil; Ensino Médio.
Escolaridade: Ensino Médio

Palavras	f	χ^2
achar	4	16,04
razoável	5	15,26
sim	29	12,84
proveitoso	3	11,94
satisfatório	4	11,32
bom	12	8,16
menos	2	4,03
tranquilo	2	4,03
produtivo	2	4,03

Figura 1. Dendrograma da Mediação da Aprendizagem Escolar durante o período de isolamento social pela COVID-19.

Fonte: Autores

Classe 4 – Os Desafios do Ensino no Lar

A atual classe foi a que apresentou maior retenção de ST e se encontra na primeira ramificação do *corpus* textual, o que sugere um conteúdo mais geral do qual as outras classes apresentam relação. Em relação ao seu conteúdo, para os participantes, o processo de ensino e aprendizagem mediado pelas ferramentas de tecnologia da informação tem sido um desafio, tendo em vista que a aprendizagem não é a mesma que no ensino presencial, assim como o espaço informal do lar implica nesse processo, como se evidencia nos seguintes trechos.

> "Sim. Não está sendo boa. Eles acham que estão de férias, porque estão em casa e dão muito trabalho para fazer as tarefas. Razoável. É muito complicado ensinar quando não se tem experiência" (Participante 137, sexo feminino, possui ensino médio, de um a dois filhos, escola pública, educação infantil e ensino fundamental I).

> "Sim. Na verdade, não estamos nos adequando muito a essa nova regra. Acho pouco proveitoso" (Participante 20, sexo feminino, possui ensino médio, de um a dois filhos, escola privada, educação infantil).

Vale destacar que a presente classe apresentou uma maior associação entre aqueles participantes que possuem o ensino médio como nível de instrução e aqueles que possuem filhos que se encontram na educação infantil e que se encontram no ensino médio. Nesse aspecto, o nível de escolaridade dos pais pode implicar no acompanhamento das atividades dos filhos.

Como a educação infantil requer mais atividades práticas e lúdicas, as aulas remotas para esse grupo podem ser um desafio a mais para os pais. Além do mais, como o ensino médio tende a apresentar uma grade curricular mais ampla em um curto espaço de

tempo, assim como há uma preparação para o vestibular, as aulas online podem implicar na aprendizagem.

Diante da necessidade temporária e repentina de adaptação às aulas remotas, é importante refletir como tem se dado a relação família-escola na mediação do conhecimento escolar. Ao tratar dos processos de ensino e aprendizagem é fulcral compreender que a qualidade das mediações que ancoram a relação sujeito-objeto (conhecimento); a natureza dos vínculos entre o indivíduo envolvidos e as suas condições de vida e de educação, são determinantes para apropriação desse conhecimento (LAVOURA E MARTINS, 2017).

A atividade mediadora (ou mediação) consiste na interposição na relação sujeito-objeto, operando para a transformação. Na educação escolar requer-se-á a intermediação da esfera da vida cotidiana (conceitos cotidianos) com a não-cotidiana de objetivação (conceitos científicos), que por meio da apropriação da cultura engendra o desenvolvimento das funções cognitivas, dos afetos e emoções no processo de humanização (TANAMACHI E MEIRA, 2003; MARTINS, 2013).

Na relação família-escola, historicamente, a família assume a função social de provimento de seus estudantes para que, futuramente, possam exercer atividades produtivas, assim como, de educá-los para que tenham uma moral e valores compatíveis com a cultura da comunidade em que estão inseridos. A escola por sua vez, assume a função social de socializar o saber sistematizado, isto é, favorecer o aprendizado do conhecimento socialmente produzido e organizado em um determinado momento histórico, e com isso contribuir para o desenvolvimento do sujeito. Além disso, a escola é um espaço privilegiado de interação, apropriação de símbolos, signos e regras necessárias a convivência humana. Essas duas dimensões, muito embora tenham uma relação estreita e complementar frente a tarefa de preparar os sujeitos para vida socioeconômica e cultural, têm objetivos diferentes no tocante ao ensinar (OLIVEIRA E MARINHO-ARAUJO, 2010).

Com isso, ao demandar às famílias o papel de mediar o processo de ensino e aprendizagem da educação escolar durante as aulas remotas é imperioso considerar o nível de instrução dos pais e/ou responsável para mediar o saber científicos ensinados pela escola; a natureza do vínculo família-estudante, que se difere do vínculo professor-estudante no que concerne a mediação do conhecimento escolar; e condições ofertadas, que frente aos resultados apresentados evidenciam a dificuldade em diferenciar o espaço outrora era apenas domiciliar, e que agora tem se transformado em um espaço escolar temporário. Somado a isto, têm-se condições de acesso à internet e às ferramentas digitais e também, as condições de vida e saúde decorrentes dos riscos de contaminação devido à COVID-19, que juntos tornam-se fatores limitantes para a qualidade do processo de ensino e aprendizado.

Classe 3 – A Atuação da Escola no Ensino Remoto Emergencial

Já no outro *subcorpus*, a presente classe demonstra conteúdo semelhante ao da classe anterior, apresentando as dificuldades encontradas pelos participantes em relação a aprendizagem dos filhos por meio do ensino remoto emergencial. Todavia, se observa uma maior percepção sobre as estratégias construídas pelas escolas para amenizar essas dificuldades, bem como facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos mediante o uso de tecnologias, tal como se pode verificar nos segmentos de texto subsequentes.

> “Sim. Está um pouco difícil, mas a escola está fazendo o possível para que o aprendizado do aluno não fique em déficit, os professores sempre atentos para tirar as dúvidas do aluno” (Participante 139, sexo feminino, possui ensino superior, de um a dois filhos, escola pública, ensino fundamental II).

> “Sim. Neste momento de isolamento, de restrições. No começo foi difícil, mas tudo é uma questão de adaptação. Suas tarefas são enviadas, tem momentos de reuniões com a professora. Está tendo avaliações online” (Participante 58, sexo feminino, possui ensino superior, de um a dois filhos, escola privada, ensino fundamental I).

É importante ressaltar que houve uma maior associação entre a atual classe e os participantes que possuem filhos que se encontram no ensino fundamental II. Provavelmente por esses se encontrarem em um nível educacional que demanda mais autonomia, não é tão necessária a mediação dos pais durante as aulas online, de modo que os filhos conseguem executar as atividades propostas pela escola.

A escola é o local em que o processo pedagógico se constitui e é firmado, tendo o professor como mediador do desenvolvimento do estudante. A vista disso, vê-se o professor como um dos principais atores envolvidos nesse processo, de modo que se apresenta na forma de um gerenciador de conhecimentos promovendo a racionalização, criação e vivências com o aluno. O professor guarda em sua função, além da transmissão de informações, a atuação na construção da proposta pedagógica, apresentando objetivos e metas que deseja realizar junto ao aluno, além de explorar novas possibilidades e meios que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem do estudante (OLIVEIRA, 2014).

O ato educativo escolar está relacionado às condições de aprendizagem em que opera, que segundo Saviani (2008) pressupõe um planejamento intencional da forma e conteúdo, ações didáticas, e um saber sistematizado que diferencia a educação escolar das demais formas de educação informal. A apropriação do conhecimento por meio da internalização, além de transformar o homem, media sua relação com a sociedade.

Para Vygotsky (2000) o conhecimento científico amplia a possibilidade de o aluno compreender e transformar a realidade, pois a aprendizagem provoca o desenvolvimento das funções psicológicas. Martins (2013) explica que a "quantidade" de aprendizagem qualifica o desenvolvimento, e a quantidade de desenvolvimento, por sua vez, qualifica o ensino. O teórico pondera, todavia, que embora a inserção social em sua abrangência pressuponha apropriações, isto é, novas aprendizagens, e com isso desenvolvimento dos seus sujeitos, ressalva, contudo, que nem toda aprendizagem é desenvolvente, pois depende da seleção dos conteúdos e da forma como é organizada aprendizagem.

Dessa forma, muito embora seja reconhecido o esforço excessivo que muitos profissionais da educação, estudantes e suas famílias têm realizado em direção a manutenção das práticas de ensino e aprendizagem neste período pandémico, por meio da diversificação das estratégias de ensino para o formato remoto, intermediadas pelas TICs, e com isso, a manutenção de uma rotina de aulas online, faz-se necessário uma compreensão ampla da realidade, para além da aparência. É imperioso avaliar as condições em que o trabalho de ensinar e de aprender operam, as relações pedagógicas empregadas, se estão de fato garantindo apropriação do conhecimento e com isso, propiciando o desenvolvimento dos seus escolares, ou se por outro lado, impera o viés mercadológico que perpassa a Educação, como manutenção da força de trabalho e necessidade de subsistência do homem, por exemplo. Reitera-se, que a mera exposição ao conteúdo e atividades escolares não garante aprendizagem, e a não apropriação de conhecimentos prejudica a tomada de consciência do homem sobre sua realidade (CAMPOS E FACCI, 2017).

Classe 2 – Ensino Remoto Emergencial: Uma Aprendizagem Possível

Caminhando lado a lado com a classe anterior, esta classe se encontra no mesmo *subcorpus* e possui uma das maiores retenções de ST do *corpus* geral. No que se refere ao seu conteúdo, essa classe aborda sobre o acesso às TICs como mediadoras, assim como, reitera sobre o processo de aprendizagem dos escolares, e a autonomia dos estudantes durante as aulas remotas, como se evidencia nos discursos adiante.

> "Sim. Temos acesso sim, embora morando em zona rural. Ele tem gostado muito. Mas prefere presencial devido a interação entre os alunos. Como acompanhamos de perto percebemos que a aprendizagem não ficou comprometida" (Participante 125, sexo feminino, possui ensino superior, de um a dois filhos, escola privada, ensino fundamental II).

> "Sim. Está bem, na medida do possível. No aprendizado está bem, minha filha sempre costuma estudar sozinha e continua tirando boas notas, agora eu sinto que ele tá com muito medo de retornar as aulas presenciais" (Participante 96, sexo feminino, possui ensino superior, de um a dois filhos, escola privada, ensino fundamental II).

Evidenciou-se que as TICs têm sido um recurso útil e necessário, sobretudo, frente às recomendações sanitárias de distanciamento social na realidade pandêmica mundial. Entende-se que essas tecnologias, assim como os signos, são meios de contato social com outras pessoas e com isso, meios auxiliares para o trabalho educativo e para a solução de tarefas psicológicas. Exigem a adaptação do comportamento humano, analogamente, as ferramentas ou instrumentos técnicos do trabalho (Martins, 2012). Conquanto, Lavoura e Martins (2017) afirmam que o trabalho educativo é uma atividade especificamente humana, que articula

dialeticamente a relação entre conteúdo e forma na socialização do saber sistematizado. Cabe, portanto ao professor, enquanto mediador, no uso dos aparatos tecnológicos e digitais, desenvolver uma atividade norteada, pautada em finalidades, isto é, objetivos a serem atingidos, e colocar em movimento o processo de ensino (transmissão), e aprendizagem (apropriação) do saber escolar.

Não obstante, reitera-se que a proposição de aulas em formato remoto, ou posteriormente em formato híbrido que requerem o acesso a tecnologia e internet, em um país marcado pela desigualdade social acaba por limitar, gerar obstáculos e de alguma maneira gerar processos excludentes, quer sejam para os professores, quer seja para estudantes e suas famílias, e também, para a própria escola (MELLO, NEGREIROS e ANJOS, 2020).

Classe 6 – Adaptação ao Ensino Remoto Emergencial

Por sua vez, no *subcorpus* seguinte, a referida classe se contrapõe à classe anterior, de modo que apresenta em seu conteúdo uma percepção negativa dos respondentes quanto ao rendimento dos alunos diante do ensino remoto emergencial, por vista que é algo totalmente novo, tanto para os pais, quanto para os docentes e discentes, o que requer um processo de adaptação, como se verifica nos excertos a seguir.

> "O rendimento escolar não será o esperado, porque o mesmo ainda está se adaptando a essa modalidade de ensino" (Participante 139, sexo feminino, possui ensino superior, de um a dois filhos, escola pública, ensino fundamental II).

> "Sim. Vejo que ainda falta muito para as aulas suprirem as reais necessidades dos alunos, porém fomos pegos de surpresa e os professores, alunos e família estão tendo que se adaptar à nova realidade" (Participante 127, sexo feminino, possui ensino superior, de um a dois filhos, escola privada, ensino médio).

Diante deste contexto pandêmico, inúmeras famílias precisaram adaptar abruptamente suas casas e seu cotidiano a fim de proporcionar um melhor ambiente de ensino para seus filhos. Essas mudanças repentinas impactam diretamente a aprendizagem destes devido às diversas formas de adequação à essa nova realidade. Considerando o contexto brasileiro, de desigualdade social e econômica, onde muitas famílias não possuem ambientes e dispositivos digitais adequados para esse tipo de atividade e o uso da internet ainda é considerado privilégio, torna-se ainda mais evidente as dificuldades de implementação dessa nova estratégia de ensino e as desigualdades educacionais presentes no país (JOYE, MOREIRA e ROCHA, 2020).

As crianças e adolescentes em nossa cultura, comumente, apresentam interesse e desenvoltura que ao manusear as tecnologias e infere-se como isso, que seria de fácil adaptabilidade ao depararem-se com a educação escolar remota. No entanto, conforme afirma Alves (2020) a aulas por intermédio das TIC's não se restringem a manipulação de tais aparelhos tecnológicos, mas também inclui o desenvolvimento de uma relação remota em que muitas vezes pode se tornar desconfortável e entediante, salientando ainda mais as dificuldades nesse processo.

Para Vygotsky (2000) o ensino deve se relacionar com dimensão afetiva e volitiva, assim como, com experiência pessoal do sujeito. A relação entre ensino e aprendizagem deve ser mediada considerando o horizonte ontológico para a compressão da prática social. Entende-se que a atividade de aprendizagem permite aos alunos a apropriação dos conteúdos escolares necessários para conhecer a realidade (dimensão epistemológica), e também, por intermédio dessas apreensões, permite compreender e explicar a realidade como ela é (dimensão ontológica). Em outras palavras, permite ao aluno não só "compreender", mas também "apreender" a realidade concreta. Desse modo, é inevitável considerar as experiências dos profissionais

da educação, estudantes e suas famílias durante e após a vivência do período pandêmico, e com isso avaliar o processo educativo tal qual ele ocorre, considerando as estratégias utilizadas, quer seja as superações e adaptações, quer seja as limitações e dificuldades, que precisam ser consideradas concretamente.

Classe 5 – Barreiras Estruturais do Ensino Remoto Emergencial

Na última ramificação do *corpus* textual, a classe supracitada apresenta a insatisfação dos respondentes em relação às aulas remotas, destacando principalmente sobre o menor aprendizado em relação ao ensino convencional, bem como as dificuldades encontradas de acesso e manejo das plataformas digitais, seja por problemas de acesso à internet, por desconhecimento técnico ou por falhas nas próprias plataformas adotadas pelas escolas, como se verifica nas falas abaixo.

> “Sim. Aulas diárias remotas através da plataforma adotada pela escola. Apesar do esforço de ambas as partes o aprendizado não é o mesmo” (Participante 39, sexo feminino, possui ensino superior, de três a quatro filhos, escola privada, ensino fundamental II).

> “[...] Porém, retornei, logo após 2 meses, parcialmente, o trabalho e eles começaram com as aulas remotas, portanto retornarmos à cidade e a princípio não foi muito fácil a adaptação deles às aulas remotas, acredito que o aprendizado foi ínfimo (problemas na internet, na plataforma, etc.)” (Participante 103, sexo feminino, possui ensino superior, de um a dois filhos, escola privada, ensino fundamental II).

De acordo com Arruda (2020), a inexistência no país experiências prévias com a educação remota emergencial que concebem as tecnologias digitais como integrante indispensável do processo de

formação dos alunos é um agravante para o processo de adaptação à esta estratégia. Ademais, o caráter remoto e o déficit de capacitação dos docentes para manejar os processos educacionais por meio de tecnologia e plataformas digitais pode comprometer a interação e comunicação entre os alunos e os profissionais da educação, revelando-se um desafio para manter os alunos ativos e interessados no processo de aprendizagem. O que coaduna com Tavares e Melo (2018), a educação presencial tem vantagens que muito favorecem e fortalecem o processo de ensino e aprendizagem, como o suporte dado ao aluno pelo professor, as interações sociais que acontecem no ambiente escolar e que também favorecem esse processo.

Acerca dessas barreiras para o acesso às plataformas digitais é importante demarcar que nesse novo contexto, há uma dificuldade de se traçar estratégias definitivas para a manutenção do ensino, pelo ineditismo dos acontecimentos, assim, as instituições têm adotado diferentes recursos e procedimentos. As instituições privadas, entidades que têm uma série de possibilidades interativas, têm empregado o ensino remoto como forma de dar continuidade às aulas. Em contrapartida, uma parte significativa dos estudantes não dispõem de tantos recursos financeiros e não têm acesso a maioria das possibilidades tecnológicas, à conexão de uma rede de internet de qualidade e de aparelhos que suportem os aplicativos para aulas virtuais, por isso a estratégia têm se limitado ao envio de atividades e comunicação entre professor e aluno para sanar dúvidas por meio de redes sociais, como o *Whatsapp*. Isso limita significativamente o desenvolvimento de práticas educacionais de forma remota, ainda que em caráter emergencial (MARQUES, 2020; SAMPAIO, 2020).

Nessa direção, ao analisar as dificuldades escolares decorrentes do ensino remoto emergencial é preciso o entendimento das determinações histórico-culturais que interferem na atividade de aprendizagem desenvolvente, e por conseguinte na tomada de consciência do

sujeito sobre sua realidade. Esta análise precisa ser não mecânica e reducionista, rompendo a dicotomia de prender-se a subjetivismo que analisa os fenômenos considerando os fatores internos e problemas psicológicos, ou por outro lado, detendo-se a mera crítica das relações sociais, é preciso considerar as complexas relações que envolvem a base material da sociedade (MEIRA,2014).

Para Vygotsky e Luria (1996) o desenvolvimento histórico do psiquismo humanos, potencializado pelos processos educativos, está para além do desenvolvimento dos órgãos naturais, origina-se primordialmente no aperfeiçoamento que vem de fora, de determinado contexto social, sob necessidade técnicas e econômicas, isto é, pela vida social do grupo ou do povo em que pertence. Compreendem, portanto, que o psiquismo do homem é determinado pelas suas relações com o mundo e dependem das condições de vida objetiva.

Desse modo, torna-se indispensável analisar como as atividades de ensinar e aprender, as dificuldades escolares e as barreiras estruturais neste período pandêmico interferem diretamente no trabalho educativo docente e na apropriação do conhecimento por parte dos estudantes. O menor aprendizado em relação ao ensino convencional, as dificuldades de acesso e manejo das plataformas digitais dos discentes e docentes, seja por problemas de acesso à internet, por desconhecimento técnico ou por falhas nas próprias plataformas adotadas pelas escolas, deve ser vista não como questões individuais ou de relacionadas às competências e capacidades individuais dos discentes e docentes, mas que estão engendradas nas condições de vida objetivas desses sujeitos e que mais que interferir no trabalho educativo, limitam o desenvolvimento psíquicos dos sujeitos envolvidos, sejam os estudantes, sejam professores.

Classe 1 – Ensino Presencial versus Ensino Remoto Emergencial

De modo semelhante, esta classe, a qual se encontra no mesmo *subcorpus* que a classe anterior, apresenta a comparação entre o ensino presencial e o ensino remoto emergencial, o que segundo os respondentes este último repercute em uma menor aprendizagem, tendo em vista as dificuldades de acesso.

Não obstante, o próprio uso dos dispositivos, como celulares e computadores, os quais ao mesmo tempo em que funcionam como ferramentas auxiliares de mediação docente, também podem servir de entraves para o processo de ensino-aprendizagem, como se constata nos seguintes discursos.

> "Sim. O acesso está mais ou menos. Minha filha não está aprendendo muita coisa não, por conta do isolamento social ela faz as aulas online, mas não é a mesma coisa" (Participante 17, sexo feminino, possui ensino médio, de um a dois filhos, escola privada, ensino fundamental I).

> "[...] De se acomodarem a assistir aulas dentro de casa, atrás de uma tela de celular ou computador. Isso tudo dificultou o aprendizado, não é a mesma coisa. Mas, melhor do que se não estivesse sendo feito nada" (Participante 72, sexo feminino, possui ensino superior, de um a dois filhos, escola privada, ensino fundamental I e ensino fundamental II).

Convém destacar que se observou na referida classe uma maior associação entre os respondentes que possuem o ensino fundamental como nível de escolaridade e aqueles que possuem filhos que se encontram no ensino fundamental I. Nesse sentido, a baixa escolaridade dos pais pode representar uma maior resistência frente ao ensino remoto emergencial, bem como o uso de ferramentas digitais como instrumentos mediacionais.

Além disso, tendo em vista que os escolares se encontram no ensino fundamental I, um ciclo composto por um alunado com menor maturidade psíquica e que demanda uma maior mediação dos educadores, o uso das TICs como ferramentas auxiliares no processo de ensino-aprendizagem pode ser um desafio para a aprendizagem dos estudantes durante a pandemia da COVID-19.

Com relação às adversidades supracitadas, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) divulgadas no ano de 2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) evidenciam tais aspectos. Mais de um terço (38,6%) das residências piauienses não tinham nenhuma forma de acesso à internet, ocupando, juntamente com o Maranhão, a primeira colocação dentre os estados brasileiros onde existem mais domicílios sem conexão a redes de internet. A pesquisa ressalva ainda que entre os anos de 2016 a 2018 pôde-se perceber uma tendência de diminuição desse percentual de domicílios sem acesso à internet, no entanto se considerados em relação com a realidade social do estado, essa quantidade ainda representa uma significativa limitação para a implementação de estratégias de ensino remoto (IBGE, 2018).

Destaca-se ainda, que muito embora as famílias dos estudantes tenham buscado adaptar-se a esse novo formato de aulas online, e que a parceria com trabalho pedagógico seja fundamental para o êxito no ensino, este papel é complementar e não substitutivo da escola. Na educação escolar, no formato presencial ou remoto, o professor assume um papel fundamental de mediação no processo de formação dos conceitos científicos e dos processos psicológicos superiores. Pressupõe, portanto, o domínio de uma série de mediações teóricas relacionadas ao ensino, e a compreensão dos aspectos psicológicos de como os estudantes aprendem, que nem sempre as famílias estão aptos a fazer, seja pelo nível de instrução escolar que possuem, pela condições de vida e educação, seja pela natureza do vínculo em que

estão envolvidos com estudantes (MEIRA, 2014). Desse modo, todos estes fatores precisam ser considerados na comparação entre o ensino presencial e o ensino remoto emergencial, e sua repercussão em uma menor aprendizagem.

Análise de Similitude da Mediação e da Aprendizagem durante o período de isolamento social pela COVID-19

Além da Classificação Hierárquica Descendente, outra forma de análise de dados textuais executada pelo Iramuteq é a Análise de Similitude, uma ferramenta gráfica relevante que permite visualizar as ocorrências entre das palavras e as suas conexões, permitindo ao pesquisador compreender estrutura do conteúdo do *corpus* textual (CAMARGO e JUSTO, 2016), apresentando os dados em forma de um grafo (árvore máxima).

A árvore máxima (ver Figura 2) é formada por um núcleo central, a partir do qual emergem algumas ramificações (arestas). O núcleo central é representado, neste caso, pela palavra “aula”, do qual descendem algumas ramificações. Nesse sentido, os vértices (ponto de encontro das arestas) que provavelmente apresentam maiores graus de conexidade com o núcleo são: “aprendizado”, “presencial”, “professor”, “escola”, “novo”, “filho”, “estudar”, “atividade”, e “internet”.

Figura 2. Árvore máxima da Mediação e da Aprendizagem durante o período de isolamento social pela COVID-19.

Fonte: Autores

Desse modo, o termo “aula” se refere a uma nova estratégia de ensino, de maneira que o ensino se dá por meio da internet, utilizando-se de diversas plataformas pelas escolas a fim de promover o aprendizado dos alunos.

Outros vértices que merecem atenção são aqueles formados pelas palavras “internet” e “atividade”, os quais evidenciam as possíveis dificuldades no ensino remoto emergencial de acordo com os voluntários, como os problemas com a internet, a dificuldade de trabalhar e acompanhar as atividades escolares dos filhos.

Por sua vez, o núcleo “aprendizado” se ramifica entre termos opostos: de um lado, para os participantes o aprendizado por meio das aulas remotas assume valores positivos; enquanto sob outra perspectiva, o aprendizado por meio dessa modalidade de ensino deixa a desejar.

Outros termos que merecem destaque são “professor” e “escola”, os quais em concorrência com os outros vértices permitem deduzir que para os participantes do estudo a escola tem movido esforços para garantir a aprendizagem dos escolares, de modo que o professor é peça fundamental nesse processo, ao garantir o acompanhamento dos alunos, assim como tirando dúvidas.

Dentre os outros núcleos relevantes se pode citar o vértice formado pelo termo “presencial”, o qual estabelece uma relação de comparação com o ensino remoto emergencial, o que segundo os respondentes, o modelo presencial é mais produtivo, tendo em vista que por meio da disciplina promove maior aprendizagem.

De modo geral, ao comparar as duas análises se verifica que a similitude corrobora os achados do dendrograma. Nesse aspecto, pode-se refletir que apesar das estratégias adotadas pelas escolas e pelos professores por meio do uso de tecnologias como ferramentas

para mediação docente, o processo de ensino-aprendizagem ainda é encarado com resistência pelos pais.

Em razão das dificuldades de acesso, bem como demais fatores intervenientes, os quais podem afetar o aprendizado dos escolares, sendo assim, ainda é preferível o ensino presencial por parte dos respondentes, o que coloca como desafio às práticas educacionais de mediação e aprendizagem durante o período de isolamento social acarretado pela pandemia da COVID-19.

Os resultados apreendidos são, portanto, parte constituinte da realidade social que as famílias têm vivenciado acerca da escolarização de seus filhos durante a pandemia da COVID-10. Por meio das respostas dos participantes é possível apreender o movimento aparente dos dados que, à luz do pensamento teórico, revelam a essência deste fenômeno que está em transformação permanente. Percebe-se uma ambivalência em relação ao ensino remoto que, ora é visto como positivo, ora visto como negativo. Interpreta-se este movimento não como pólos opostos que se excluem, mas como uma realidade dialética, de pólos que se determinam reciprocamente por meio de fatos sociais concretos, como parte e momento da totalidade concreta de uma realidade social (MEIRA, 2014).

Evidencia-se a natureza e as especificidades da Educação Escolar que, quer seja presencial ou remota, para cumprir seu papel de socialização do saber, deve romper com os obstáculos que se interpõe os sujeitos e o conhecimento, propiciando os processos de humanização e desenvolvimento do psiquismo humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que a pandemia da COVID-19, pela proporção e pelas dificuldades de contenção da disseminação do vírus têm produzido inúmeros impactos sociais, econômicos e políticos, culturais, etc. Nesse sentido, as fragilidades do sistema educacional no país tornaram-se mais evidentes, reforçados e aprofundados pelas desigualdades e vulnerabilidades sociais, entendendo que essa conjuntura demanda reflexões e debates críticos sobre a educação e comprometidos com as necessidades sócio educacionais.

Com isso, esse estudo teve por objetivo analisar a relação estabelecida entre a escola e as famílias na mediação dos processos educativos frente a um cenário de pandemia da COVID-19, onde exigiu de todos os atores escolares uma adaptação, reinvenção e ressignificação de seus métodos de ensino-aprendizagem.

A partir disso foi possível constatar as dificuldades e impasses encontrados pela gestão escolar, professores e estudantes, a partir do olhar de seus familiares diante essa nova realidade. Um aspecto relevante que foi verificado relaciona-se ao reconhecimento do trabalho da escola e professores na elaboração de estratégias que auxiliem o aprendizado dos estudantes a fim de diminuir as dificuldades encontradas no processo.

Ainda acerca dessa adaptação observou-se os obstáculos encontrados pelas famílias ao acesso às tecnologias, constituindo uma comparação entre o ensino remoto emergencial e as aulas presenciais, o ensino convencional, destacando as desvantagens dessa nova estratégia escolar utilizada. Apesar disso, reconhecem a importância das TICs na mediação docente e que percebem a autonomia dos estudantes frente aos novos desafios.

Evidenciou-se que, as famílias comparam o ensino convencional com o ensino remoto, e consideram haver um menor aprendizado neste segundo, pois percebem de modo negativo o rendimento dos estudantes, e atribuem ao fato de ser algo totalmente novo para todos os envolvidos. Apontam ainda, para as dificuldades de acesso e manejo dessas ferramentas digitais e quanto ao acesso à internet, o que é imprescindível para o processo de adaptação a esta realidade.

Sendo assim, percebe-se como a pandemia afetou diretamente e de diferentes maneiras o processo educacional e a dinâmica familiar no estado do Piauí, considerando as diferentes maneiras de ser e as muitas desigualdades sociais outrora existentes e agora evidenciadas com maior clareza. Dessa forma nos deparamos com um cenário pandêmico improvável e instável que nos impele a pensar sobre novas estratégias que precisam ser traçadas como uma maneira de adaptar-se às incertezas dessa nova realidade. Feitas estas considerações, destaca-se que este estudo não pretende esgotar as discussões sobre o assunto, pois considera que descreve parte de uma realidade que está em transformação permanente. Desse modo, sugere-se mais estudos sobre a temática que levem em consideração outros cenários educativos, e que sejam realizadas pesquisas longitudinais de modo a verificar impacto do distanciamento social, e por conseguinte dos processos educativos no modelo ensino remoto emergencial durante e após a pandemia do COVID-19.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. *Educ. Soc*. , Campinas, v. 31, n. 113, pág. 1319-1335, dezembro de 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 de setembro de 2020. https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400014 .

ALVES, L. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. Interfaces Científicas - *Educação*, v. 8, n. 3, p. 348-365, Acesso em 4 junho de 2020.

ANTUNES, M. A. M,; MEIRA, M. E. M. *Psicologia Escolar Práticas Críticas*. Casa do Psicólogo, 2003.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008. DOI: 10.1590/S1413-85572008000200020

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em Rede-Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. *Tutorial para uso do software IRAMUTEQ*. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição, Universidade Federal de Santa Catarina, p. 32, 2016. Disponível em: http://iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf. Acesso em: 16 set. 2020.

CAMPOS, H R.; FACCI, M. G.D. Educação e Constituição do Sujeito. In.: BEATON, G. A; CALEJON, L. M. C; ELEJALDE, M. F. *Enfoque Histórico-Cultural*: problemas de las práticas profisisonales. São Paulo: Terracota Editora, 2017.

COSTA, M. A.; SILVA, F. M.; SOUZA, D. Parceria entre escola e família na formação integral da criança. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - *Rev. Pemo*, v. 1, n. 1, 1 jan. 2019.

FERNANDES, S. M.; HENN, L. G.; KIST, L; B. O ensino a distância no Brasil: alguns apontamentos. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 2, p. 19, 2020. FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 50. ed. rev e atual :Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MELLO, Ana Maria, NEGREIROS, Fauston; ANJOS, Cleriston Izidro dos, (orgs.) FRENTE NORDESTE CRIANÇA. *Caderno de Direitos* - Retorno à creche e à escola: Direitos das crianças, suas famílias e suas/seus educadoras/es - gestoras/es, professoras/es e funcionárias/os.) – Piauí: EDUFPI, 2020.

GIL, A. C. Pesquisa Social. In. _____. *Métodos e pesquisas em Psicologia Social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GLIDDEN, R. F. Comunicação família e escola: tensões e desafios. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 29, n. 1, p. 159-174, 2019.

GUZZO, R. S. L. at al. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia*: Teoria e Pesquisa, v. 26, p.131-141, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Acesso em: 30 set. de 2020. Disponível em:https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=27138&t=downloads

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, 2020.

JHU – *John Hopkins University*. Center for Systems Science and Engineering. "COVID-19 Dashboard". John Hopkins University Website. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em: 14 de set. de 2020.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M.. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. *Interface* (Botucatu), Botucatu , v. 21, n. 62, p. 531-541, set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832017000300531&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 out. 2020. Epub 18-Maio-2017. https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0917.

MARTINS, L. M. Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica. *VII Colóquio Internacional Marx e Engels*, IFCH-UNICAMP, 2012.

MARTINS, L. M. O papel da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo. In. ______. *O Desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar*. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

MARQUES, R. A ressignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da COVID-19. *Boletim de Conjuntura* (BOCA), v. 3, n. 7, p. 31-46, 2020. Acesso em: 20 set. de 2020.

MEIRA, E. M. M. Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In. MEIRA, E. M. M.; FACCI, M. G. D. *Psicologia Histórico-Cultural*: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

MIGNONI DE OLIVEIRA, R.; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, v. 5, p. e020028, 14 set. 2020.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro , v. 17, n. 3, p. 621-626, Mar. 2012 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso>. access on 25 Sept. 2020. https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007.

OLIVEIRA, A. M. N. A pandemia e a formação integral: perspectivas para a Educação. *Revista Com Censo*: Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 77-86, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/918>. Acesso em: 10 set. 2020.

OLIVEIRA, W. M. Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem. *Inesul*, v. 23, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1391209402.pdf >. Acesso em: 29 de set. de 2020.

OLIVEIRA, C. B. E; MARINHO-ARAÚJO, C. M.. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia* (Campinas), v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010.

PATTO, M. H. S. O ensino a distância e a falência da educação. *Educação e pesquisa*, v. 39, n. 2, p. 303-318, 2013.

RESENDE, N. S. MELO, P. E. Diálogos sobre a escola em contexto de pandemia. *Pedagogia em Ação*, v. 13, n. 1, p. 84-95, 2020. Disponível em: <http://200.229.32.43/index.php/pedagogiacao/article/view/23755>. Acesso em: 19 sep

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. DOS S. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. *Interfaces Científicas - Educação*, v. 10, n. 1, p. 41-57, 6 set. 2020. SANDES FREITAS, V. E. V.; PEREZ, O. C. Especial ABCP: As ações do Piauí no enfrentamento à pandemia. Associação Brasileira de Ciência Política, 2020. Disponível em: https://cienciapolitica.org.br/analises/governos-estaduais-e-acoes-enfrentamento-pandemia-brasil/artigo/especial-abcp-acoes-piaui-enfrentamento. Acesso em: 14 de set. de 2020.

SANTOS, C. S. Educação escolar no contexto de pandemia: algumas reflexões. *Revista Gestão & Tecnologia*, v. 1, n. 30, p. 44-47, 2020.

SAMPAIO, R. M. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID19. *Research, Society and Development*, vol. 9, n. 7, 2020. Acesso em: 30 set. de 2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4430>

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. *Boletim de Conjuntura* (BOCA), Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 128-136, may 2020. ISSN 2675-1488. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Covid-19Educacao>. Acesso em: 19 set. de 2020. doi:http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3828085.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia escolar e educacional*, v. 13, n. 1, p. 179-182, 2009. DOI: 10.1590/S1413-85572009000100021

TANAMACHI, E. R. Psicologia no contexto do Materialismo Histórico Dialético: Elementos para compreender a Psicologia Histórico-Cultural. In. MEIRA, E. M. M.; FACCI, M. G. D. *Psicologia Histórico-Cultural*: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e Educação. In: ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. E. M. *Psicologia Escolar Práticas Críticas*. Casa do Psicólogo, 2003.

TAVARES, V. S.; MELO, R. B. Possibilidades de aprendizagem formal e informal na era digital: o que pensam os jovens nativos digitais?. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 23, 2019. Acesso em 30 Set. 2020. https://doi.org/10.1590/2175-35392019013039.

VYGOSTKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.. *Estudos sobre a história do comportamento*: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Capítulo 12

LAÇOS E NÓS: A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR EDUCACIONAL NA SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES DIANTE DA PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS (COVID-19)

Ana Caroline Inácio de Alencar Aguiar
FACID WYDEN, annainacio25@gmail.com

Elivelton Cardoso Vieira
UESPI, eliveltoncarvi@gmail.com

Millena Vaz da Costa Valadares
UFPI, millenavazvaladares@gmail.com

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 tem sido caracterizado por grandes mudanças nos mais diversos contextos sociais, econômicos e educacionais. A crise sanitária provocada pela pandemia, evoca as mais diversas dificuldades na educação. Nesse momento e de acordo com Pereira Filho et al (2020), é de suma importância que o Psicólogo Escolar Educacional (PEE), participe diretamente na tomada de decisões quanto às diretrizes que normatizam e orientam o funcionamento escolar, além de discutir com o corpo pedagógico, questões referentes ao ensino-aprendizagem, aspectos psicológicos, cognitivos, sociais e pedagógicos, fortalecendo a prática do professor.

Em virtude deste contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da diretriz nº5/2020, dispôs de orientações para a reorganização das atividades pedagógicas, tendo como objetivo, assegurar os direitos de aprendizagem do educando, através de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), levando-se em consideração a suspensão das aulas presenciais em decorrência do isolamento social.

Diante desta complexidade, o educador viu-se diante de mais um desafio: Sem formação ou familiaridade com os recursos tecnológicos, viu-se obrigado a reinventar a sua prática diária, através de aulas síncronas e assíncronas, adaptando o seu fazer, sua metodologia e formato de ensino para continuar o processo de educar mesmo a distância.

Assim sendo, o docente ainda precisou ser suporte e base para os alunos e famílias, buscando tecer novas formas de ensino e alcançar efetivamente o educando, para que houvesse o mínimo de prejuízos possíveis para este. Contudo, todas essas transformações, geraram uma sobrecarga emocional e o educador, além de repensar

sobre suas práticas pedagógicas, precisou revisitar o próprio caminho e suas emoções, para se fortalecer diante de tantas adversidades.

Haddad (2008, p. 29), faz considerações sobre o significado da aprendizagem, afirmando que “aprender passa pela mobilização interna de cada um”. Dito isto, neste momento de profundas transformações, pôde-se perceber uma grande demanda emocional deste educador, que vê-se, muitas vezes, com medo de não conseguir transmitir um conhecimento significativo ao aluno ou motivá-lo, além do receio de lidar com uma ferramenta a qual não tinha habilidade, gerando ansiedade, dúvidas, cansaço, estresse e inseguranças.

Entende-se que as emoções estão intrinsecamente ligadas ao processo cognitivo, pois surgem como mecanismos mentais, presentes na percepção, pensamento, atenção e memória de cada indivíduo (ALMEIDA, 2016). Desta forma, para a transmissão e adesão do conhecimento, é de suma importância desenvolver e fortalecer um olhar para as emoções. Nesse cenário e com intuito de amenizar os impactos na saúde mental dos professores, por meio de um projeto de intervenção denominado Escola de Professores, realizou-se encontros semanais no intuito de discutir situações-problemas e desenvolver estratégias de enfrentamento voltadas para a prática pedagógica, relação entre aluno e professor, desafios enfrentados no período de isolamento e demandas emocionais, a fim de fortalecê-los emocionalmente.

Nesse sentido, teve-se como principal objetivo proporcionar o fortalecimento da saúde mental do professor. Os PPEs que participaram das intervenções atuaram como mediadores para reflexões a respeito da reconstrução estrutural das emoções desses professores nesse momento de crise.

SER DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

No dia 11 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que o estado de contaminação pelo novo coronavírus (COVID-19) havia atingindo o patamar mundial, o que a caracterizava como uma pandemia.

Para além das preocupações quanto às consequências biológicas e físicas desta doença respiratória aguda grave, o momento pandêmico também trouxe preocupações quanto às repercussões para a saúde mental da população em geral (SHMIDIT, *et al,* 2020). Uma das áreas amplamente afetadas foi a Educação. As aulas pararam de ser presenciais, por determinação dos governantes e os alunos e professores foram submetidos a uma metodologia nova e cheia de desafios.

O contexto pandêmico traz em si muitas repercussões para os professores. Os professores, diante desse contexto, apresentam com intensidade relatos de medo, ansiedade, tristeza, insegurança, angústia e incerteza (GRANDISOLI, JACOBI & MARCHINI, 2020). Se sentir vulnerável à doença pode ser uma realidade deste grupo, não só pelos professores idosos, mas pelos outros que apresentam alguma doença crônica. Grandisoli et al (2020) trazem o dado de que 53% dos professores que participarem de sua pesquisa se consideravam vulneráveis a contrair o vírus causador da COVID-19.

Além dos temores relacionados a doença, vem sendo requerido que os docentes se adaptem às novidades relacionadas ao ensino não-presencial. Adaptar seus materiais e a didática de ensino, utilizando recursos tecnológicos pode ser extremamente desafiador para esse grupo. Neis, Neis e Zanol (2020) descrevem em sua cartilha sobre Saúde mental dos professores diante do contexto de pandemia, que alguns professores sentem que trabalham o dia todo, até tarde da

noite. Outros, sentem que sua casa agora também é sua sala de aula e apresentam dificuldades para se “desligar” do trabalho. Todas essas situações acrescidas do histórico da realidade do professor no Brasil podem ser disparadores para adoecimento psíquico desse grupo.

O PAPEL DO PEE EM TEMPOS DE CRISE SANITÁRIA

A atuação do PEE é ampla e sempre está em processo de construção. Diante do contexto da pandemia o fazer do Psicólogo escolar precisou também ser reinventado em muitos pontos. Esse contexto exigiu que psicólogos fossem compelidos “a reinventar espaços de aprendizagem, criar caminhos e gestar soluções” (PSINAED, 2020, p. 12). Assim, remodelar suas práticas cotidianas buscando, mesmo a distância, ser rede de apoio e suporte para diversas famílias, a fim de enfrentar intempéries, desigualdades de acesso, numa tentativa de evitar maiores transtornos ao calendário escolar e à aprendizagem dos educandos.

Antes de março de 2020, o PEE saía de sua casa e se dirigia para seu local de trabalho. Lá, presencialmente, ele tinha acesso às demandas da comunidade escolar e trabalhava com prevenção e promoção de saúde mental na escola. Seu fazer continua sendo focado em práticas preventivas, porém o contexto vem exigindo cada vez mais que essas ações sejam voltadas para as práticas interventivas. Se antes, seu papel era essencial dentro da escola, agora então com tantas mudanças repentinas, sentimentos de autocobrança, incertezas, medos, ansiedade, seu papel tem sido imprescindível.

A Comissão de Psicologia na Educação do CRP-15 elaborou uma cartilha onde são destacadas as diversas funções dos PEEs

nesse período de crise sanitária. No documento, eles relatam o fazer desse profissional divido em atuação junto à gestão, aos docentes, famílias e aos alunos.

Destaca-se, então, o papel do PEE no trabalho junto aos docentes, que segundo PSINAED (2020), destacam-se os seguintes pontos: Auxiliar a atividade docente na adaptação didático-pedagógica para as novas demandas; Mapear dificuldades de professores na elaboração das aulas online; Auxiliar as instituições de ensino com estratégias para diminuir a ansiedade e a insegurança dos educadores decorrentes da transformação do cenário para uma educação online; Fortalecer os vínculos da equipe pedagógica, incentivando a troca de experiências e investindo em uma comunicação clara sobre quais ações serão realizadas e de qual forma cada profissional vai atuar; Fomentar o trabalho docente a partir do mapeamento das dificuldades emocionais, sociais ou pedagógicas detectadas nos estudantes em relação ao período de isolamento, como forma de potencializar a comunicação estudante/docente, dentre outros.

METODOLOGIA

Este estudo trata-se de um relato de experiência, cuja a abordagem é de natureza qualitativa, pois a proposta deste projeto de intervenção é conhecer as perspectivas e experiências dos sujeitos investigados, estimulando a expressão da sua subjetividade no que se refere a problemática do estudo. O projeto vem sendo executado numa escola filantrópica em Teresina – PI.

Em virtude da demanda emocional crescente dos professores, devido os desafios enfrentados durante a pandemia, o projeto de intervenção Escola dos Professores, que já existia antes do

isolamento social, estava paralisado por causa das dificuldades quanto a compatibilidade de horários dos mesmos. No entanto, com o surgimento do novo coronavírus e a necessidade de aulas remotas, decidiu-se retomar o projeto, utilizando as plataformas de transmissão da escola para a realização desses momentos com os professores.

Realizou-se, então, uma intervenção junto ao corpo docente por meio da continuidade do projeto Escola de Professores, que ganhou um novo formato e passou a ser viabilizado através de encontros online, com duração entre 1 hora e 30 minutos a 2 horas. Estas intervenções contaram com cinco encontros, sendo que o projeto ainda está em andamento. Ademais, durante as reuniões os instrumentos utilizados como subsídio para dialogar sobre os temas propostos, foram: mensagens enviadas individualmente e nos grupos de *WhatsApp* antes de cada reunião, com o objetivo de acolher e motivar os professores, compartilhamento de trechos do poema Laços e Nós (MIZUTA, 2017) e textos em formato de slide e vídeos gravados pelos próprios alunos.

O grupo é composto por 63 professores, com faixa etária entre 24 a 70 anos, sendo 19 pessoas do sexo feminino e 44 do sexo masculino; participando ativa e sistematicamente, 20 pessoas.

É importante lembrar que ao término de cada um dos encontros eram solicitados feedbacks a respeito de como havia sido para eles aquele momento e o que haviam aprendido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o alcance dos objetivos propostos foram necessários cinco encontros que tiveram seus eixos centrais os seguintes temas: Flexibilidade do ser aprendente, Concorrência e produtividade, Comunidade e senso de pertencimento, Recomeços e mudanças,

Círculo da confiança. Em cada um dos encontros foram desenvolvidas atividades que promoveram reflexão a despeito dos temas propostos. Essas atividades, a maneira como foram executadas e seus resultados estão descritos na Tabela 1.

Os professores participaram ativamente das discussões e sentiram-se confortáveis para compartilhar suas impressões com relação aos temas propostos. O tempo era aberto para todos aqueles que desejavam expressar suas ideias e compartilhar experiências. Antes de cada encontro era compartilhado um vídeo disparador a respeito do tema. Os vídeos dos quatro primeiros encontros consistiam em imagens de digitação, recitação e reflexão sobre o poema Laços e Nós e o último encontro relatado no presente trabalho foi um vídeo dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental até a 3º série do Ensino Médio explicando como funcionaria a atividade proposta.

Tabela 1: Apresentação dos encontros

Tema	Atividade	Procedimento	Objetivo
Flexibilidade do ser aprendente	Vídeo – Parte 1 do Poema Laços e Nós (MIZUTA, 2010)	Compartilhamento do vídeo e posterior discussão com o grupo a respeito das impressões relacionadas	Promover um momento de reflexão a respeito de ser flexível com relação a vida e a respeito do lugar de todos como seres em constante aprendizado
Concorrência e produtividade	Vídeo – Parte 2 do Poema Laços e Nós (MIZUTA, 2010)		Propiciar considerações sobre a importância da colaboração em meio às mudanças constantes

<table>
<tr><td>Comunidade e senso de pertencimento</td><td>Vídeo – Parte 3 do Poema Laços e Nós (MIZUTA, 2010)</td><td rowspan="2"></td><td>Estimular o sentimento de pertencimento do grupo</td></tr>
<tr><td>Recomeços e mudanças</td><td>Vídeo – Parte 4 do Poema Laços e Nós (MIZUTA, 2010)</td><td>Provocar discussões a respeito do que se pode fazer quando está imerso a constantes mudanças</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Círculo da confiança</td><td>Vídeo – Alunos explicando o Círculo da Confiança (LIV, 2019)</td><td>Compartilhamento do vídeo preparado pelos alunos explicando o que é o Círculo da confiança e quais suas regras</td><td rowspan="2">Proporcionar um espaço seguro de expressão de sentimentos e impressões</td></tr>
<tr><td>Círculo da Confiança</td><td>Momento de expressão livre em que várias perguntas e temas foram sorteados e quem desejasse falar, tinha espaço para isso</td></tr>
</table>

No primeiro encontro, foi abordado o tema Flexibilidade do ser aprendente. Ao longo da semana foi compartilhado o primeiro trecho do poema, que diz:

> Olhe para o laço do seu cadarço/Quando foi a última vez que você se perguntou: 'Como eu aprendi a dar esse laço?'/Quando foi que te ensinaram a dar laço dessa forma?/Já tentou fazer diferente?/Não? Por que?/Sem perceber esse laço virou nó…/Virou nó porque você nunca se perguntou se existe outra forma de fazer essa mesma coisa… (MIZUTA, 2017).

A reflexão feita após o compartilhamento do trecho consistiu no fato deles perceberem que como educadores, de tanto ensinar, podem esquecer como aprender é um processo desestabilizador. O

educador precisa reorganizar o que já sabia pra saber ainda melhor. Isso às vezes dá medo e às vezes dá vontade de desistir. Também ressaltou-se o quanto é importante pensar numa forma de ensinar e aprender sem certo e errado, mas com flexibilidade. Foi pedido também que eles pensassem em quem os ensinou a dar "o primeiro laço no cadarço" e o quanto essa pessoa se tornou uma referência importante para eles. Foi pontuado que eles também são referências para seus alunos e precisavam se lembrar que, nesse processo de ensino eles vêm aperfeiçoando esses ensinamentos, dando sua cara a eles, seu próprio modo de pensar.

Essa reflexão foi usada também para pontuar a eles que, como aprendentes constantes, as pessoas precisam, muitas vezes, desaprender pra aprender melhor, relacionando esse fato à experiência do ensino remoto, já que nesse período os professores têm precisado serem cada vez mais flexíveis com relação às metodologias de ensino.

De acordo com Almeida, Pasini e Carvalho (2020, p. 6), "tudo o que é novo causa um sentimento de 'estranho' (...). Por mais estudioso que um humano seja, por mais que se esforce em aprender, ele sempre será surpreendido pelo desconhecido." Pode-se assim dizer que nesse processo, todos foram surpreendidos. E o professor, em especial, precisou e vem precisando se reinventar e adaptar-se a estas circunstâncias.

Ao trazer essa reflexão, durante o encontro, alguns professores expressaram o quanto tem sido desafiador o fato de ter que lidar com a tecnologia. Muitos não tinham o hábito de manusear um computador para gravar vídeos, corrigir provas, postar materiais e, muito menos, de dar uma "aula ao vivo". Eles receberam treinamentos da escola e foram orientados, mas ainda assim o processo de se aprender algo novo foi complicado para grande parte dos professores que participaram deste encontro.

Outra coisa a se destacar do relato dos professores nesse encontro é que alguns deles nem, sequer, possuíam os equipamentos necessários para se produzir uma aula remota, e precisaram comprar ou pedir emprestado para a escola. Tal fato aponta o quanto que essa metodologia "tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares, simplesmente, porque nem todos possuem o equipamento necessário" (DIAS & PINTO, 2020, p. 546). A realidade dos professores no Brasil é marcada por essa desigualdade e baixos salários. A situação de pandemia também evidenciou tal fato.

No segundo encontro, foi compartilhado durante a semana o trecho:

> Transformamos diariamente laços em nós./Laços são seguros e podem ser soltos a qualquer momento./Nós nos aprisionam e só com muito esforço conseguimos soltá-los./Quando foi que você transformou o laço do ter uma companhia em nó do ser feliz para sempre?/Quando foi que você transformou o laço do compromisso do fazer o melhor que pode no nó de ser o melhor?/Quando foi que você transformou o laço do construir algo diariamente no nó do trabalho apenas por dinheiro?/Quando foi que você transformou o laço do ser no nó do ter?/Quando foi que você transformou o laço do compromisso no nó da gravata?/Quando foi que seus laços de vínculos viraram nós que você não consegue soltar?/Quando foi que sua vida se aprisionou aos nós das metas, do "pra ontem", do trabalho é mais importante e soltou todos os laços como ver os filhos crescerem, caminhar no final de tarde, do tempo ao lado de quem se ama?/Quando foi que você soltou o laço que você tinha com você? (MIZUTA, 2017).

Foi problematizado com os professores a relação entre a produtividade a concorrência, ressaltando que nesse contexto essas palavras vêm sendo associadas de forma constante pelas pessoas. Foi frisado que, por conta disso, pode ser que o sentimento de fracasso esteja presente quando não se consegue produzir do mesmo jeito e no mesmo ritmo do outro.

Posteriormente, foi feito uma relação com o trecho do poema pontuando que os laços nos ajudam a entender que fazemos parte de uma comunidade, que pertencemos a ela e que nela nos amparamos. Os nós podem trazer a sensação de isolamento e desamparo porque trazem a ideia de competição. Quando se estar competindo, há o esquecimento que temos com quem contar e que também podemos, humildemente, pedir ajuda quando não aguentamos mais.

Outro ponto abordado é que nada é permanente. O cuidador precisa de cuidado. Autoconhecimento é cuidado. Parar para respirar é cuidado. Pedir ajuda quando já tentou de tudo é cuidado. Por isso, torna-se necessário organizar os planos de vida em realizações e não em tarefas. As tarefas são inflexíveis, muitas vezes impostas e não têm fim. As realizações são afetivas, subjetivas e ajustáveis. Não dependem de tempo cronológico, mas de desejo e capacidade de perseverar. No caso da reflexão, as tarefas representariam os nós e as realizações os laços.

Os professores relataram, nesse encontro que, por mais que houvesse um distanciamento social, eles notavam o quanto que se sentiam mais próximos de seus colegas de trabalho. Muito destacaram a palavra união em seus relatos, dizendo que esse elemento tem estado presente de maneira marcante. Vale ressaltar a importância dessas redes de apoio social. Esse conceito se refere as relações que uma pessoa estabelece e que podem influenciar de forma significativa a vida (JULIANO & YUNES, 2014). Essas redes de poio são importantes porque podem ajudar de maneira muito eficaz nos momentos de dificuldades, além de que é uma estratégia de enfrentamento em tempos de crise.

Alguns também aproveitaram a ocasião para agradecer aos colegas pelo suporte e ajuda. Trouxeram exemplo de momentos em que não sabiam manusear determinadas ferramentas relacionadas à tecnologia, e conseguiram ajuda através do contato com outro colega

de trabalho. Outros já trouxeram o quanto que alguns colegas serviram mesmo de suporte emocional, principalmente nos primeiros dias, onde havia uma enxurrada de informações que despertavam ansiedade, medo e tristeza.

No encontro seguinte, foi retomado o assunto anterior e dado continuidade às discussões, focando na importância do senso de pertencimento do grupo. Esse tema foi trabalhado através do seguinte trecho do poema:

> Construir laços exige coragem/Porque laços se soltam a todo momento, laços exigem atenção para que sejam amarrados novamente, sempre, sempre…/Nós não precisam ser reconstruídos, mas muitas vezes, para nos livrarmos dele, precisamos cortá-lo e nunca mais são recuperados./Pessoas precisam de vínculo e não convenções./O mundo precisa de compreensão e não julgamento./O mundo precisa de laços e não de nós./O mundo precisa de gente que enfrenta seus nós e transforma-os em laços. (MIZUTA, 2017).

No momento de discussão, foi levantada a importância da compaixão por si e pelos outros, que é o ato máximo da empatia, pois além de permitir ver por uma perspectiva diferente da nossa própria perspectiva, nos permite agir com acolhimento genuíno, às nossas limitações e às limitações dos outros.

Foi destacado que estamos todos precisando uns dos outros, agora. Se existiam nós que afastavam e machucavam, era necessário voltar a atenção para os laços que unem com gentileza e suavidade, sem opressão ou julgamento. Destacou-se também que esse período pode ser um momento oportuno para se utilizar a criatividade, afim de que “os nós sejam desatados e transformados em laços”, perseverantes para insistir no apoio mútuo de suas relações, da comunidade escolar.

Esse encontro foi permeado de memórias afetivas. Muitos professores trouxeram relatos de quando entraram na escola, como

se sentiram ao serem acolhidos pela comunidade escolar e como se sentem pertencentes ao grupo. Vale destacar que ao ter um sentimento de pertencimento o indivíduo sente que faz parte daquilo e consequentemente se identifica com aquele local, assim vai querer o bem, vai cuidar, pois aquele ambiente faz parte da vida dele (MORICONI, 2014). Tal sentimento, quando presente ajuda também o indivíduo a se conhecer melhor. Ele passa a pensar mais na importância de voltar o olhar para si para poder entender como ele se comporta frente à presença do outro. Por isso, trabalhar esse tema com os professores também foi importante para ajuda-los a perceberem a necessidade de pensarem a respeito de suas próprias questões, para que esses vínculos sejam cada vez mais fortalecidos.

No quarto encontro, foi trabalhado através do último trecho do poema o tema Recomeços e mudanças. É importante ressaltar, que esse foi o último encontro do semestre. Muitos professores se questionavam como seria o semestre seguinte, se iria haver um retorno das aulas presencias, se mudaria a forma como as aulas estavam acontecendo, mesmo permanecendo remotamente. Esse encontro ajudou os professores a se tranquilizarem e compreenderem que o controle da situação nem sempre é uma realidade.

O trecho compartilhado ao longo da semana foi:

> Ser livre e estar preso é como o laço, existem dois lados da fita para serem puxados, qualquer um pode- se fazer a qualquer momento./A confiança é na fita, que continua ali e que sempre dará lugares para mais laços, novos e diferentes./Distantes daqueles inclusive que você aprendeu./Liberte-se./'Quando virou nó, deixou de ser laço.' (MIZUTA, 2017).

Nesse encontro, foi discutido que refazer planos, mudar de ideia, fazer do zero não correspondem a atos de fraqueza e inconsistência. Ao contrário disso, permitir que laços sejam refeitos a todo momento é necessário para a sobrevivência, caso contrário perecemos na mudança.

No encontro, foi comentado a respeito de um ensinamento budista que diz: ande reto por uma estrada cheia de curvas. Esse ensinamento foi usado para pontuar que é possível se ajustar às quinas, às arestas e seguir com firmeza e autenticidade, mesmo precisando parar para se ajustar a um novo caminho. E que ir por um caminho conhecido é confortável, mas pode ser inflexível e pode também levar a dar com a cara no muro.

Foi compartilhado nos slides uma imagem de um caminho que não dava para ver o final. Quando questionado aos professores a respeito de suas percepções, alguns trouxeram que despertava um pouco de ansiedade para ver o que vinha depois. Em maio deste ano foi feita uma pesquisa sobre a situação dos professores no Brasil durante a pandemia (NOVA ESCOLA, 2020). Nessa pesquisa, muitos professores relatam as frustrações diárias diante do contexto e, uma das palavras que mais aparecem nos comentários feitos por eles é a palavra ansiedade.

A ansiedade, do ponto de vista patológico, é caracterizada como “um medo em grande intensidade ou por tempo prolongado e de difícil compreensão (para outras pessoas); que surge depois de um (mínimo) estímulo e não é proporcional à situação.” (COMAZZETTO, 2012, p. 1). Vale ressaltar, que a situação de pandemia tem despertado com a intensidade esse fenômeno.

Tendo em vista isso, durante o encontro foi aproveitada a oportunidade para discutir que nem sempre se pode controlar o que vai acontecer. Não havia como dar uma resposta certa para eles de como seriam os próximos dias e não tinha como eles adivinharem o que viria adiante, mas eles podiam controlar o que podiam fazer no momento atual, cuidando da saúde mental deles e focando no presente.

No quinto encontro, foi compartilhado com os professores um vídeo de seus alunos explicando uma atividade que eles precisariam

fazer durante o Escola de Professores. Os alunos fazem essa dinâmica durante as aulas de Habilidades Socioemocionais que são dadas pelos psicólogos escolares. Ela é intitulada Círculo da Confiança.

De acordo com o Laboratório Inteligência de Vida – LIV (2019, p. 45), o Círculo da confiança “é um processo de diálogo que tem como objetivo criar um espaço seguro para dividir momentos interessantes da vida, curiosidades pessoais e para discutir problemas difíceis, a fim de melhorar os relacionamentos e resolver as diferenças.” São pilares do Círculo o sigilo, escuta atenta e livre de julgamentos, empatia e respeito a fala do outro.

Durante o encontro, foi utilizado um site para sorteio das perguntas do Círculo. Cada pergunta era feita e, os professores que quisessem falar colocavam seus nomes no chat e a ordem ia sendo seguida. As perguntas feitas nesse dia foram: Alguma coisa engraçada que aconteceu durante estes anos como professor; Um agradecimento a alguém que está presente; Diga uma palavra que defina o que você está sentindo agora; O momento mais legal que você teve na última semana; Algo que as pessoas que estão aqui não sabem sobre você (caso você se sinta confortável em compartilhar); O que você acha que seus alunos pensam sobre você?; O que as pessoas sempre presumem sobre você, mas que não é necessariamente verdade; Como você se sente com esse novo início?; Expectativas para o segundo semestre; Uma mensagem de ânimo para o grupo; Uma saudade; O dia mais feliz da sua vida; Uma lembrança feliz da escola.

Os professores relataram que o momento foi muito positivo para eles e destacaram o quanto que o Escola de professores tem sido importante para a manutenção e fortalecimento de vínculos, além de ser um espaço confortável e seguro em que eles se sentem a vontade para expressar o que pensam e o que sentem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo relatar as intervenções a um grupo de professores do Ensino fundamental II e Ensino Médio durante o período de isolamento social, frente às questões relacionadas ao novo coronavírus (COVID-19). Ao decorrer desse relato, foi mostrando o quanto que trabalhar a saúde mental do professor em meio a esse contexto é imprescindível.

O professor, na realidade do Brasil, vem sendo desvalorizado antes da pandemia. O processo de adoecimento por conta das condições de trabalho, da necessidade de se trabalhar em várias escolas para ter um bom salário, do desrespeito de alguns alunos, vem acontecendo. A situação de pandemia fez com que outros eventos estressores se fizessem presentes e exacerbassem esse processo de adoecimento.

Através do presente relato, percebeu-se o quanto o projeto vem sendo necessário, fornecendo espaço para que os professores falem a respeito de suas impressões e como estão se sentindo. Vale destacar que esse projeto já existia, mas estava parada por conta dos horários que eram mais difíceis de encaixar. Com o advento da necessidade de reuniões online, isso veio facilitar a realização dos encontros e o projeto pôde ficar ativo novamente. Por meio das intervenções, percebeu-se também que os vínculos foram fortalecidos. Os professores se sentiram mais próximos do grupo e também dos psicólogos escolares.

Sendo assim, o presente trabalho vem ressaltar também a importância do trabalho do PEE junto aos professores. Muitas vezes, estes desconhecem a forma como funciona o trabalho do PEE na escola e esses momentos de intervenção também foram importantes para que os professores conhecessem de fato o que os psicólogos faziam e até romper o distanciamento que podia existir de alguma forma.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Roselina Nunes de. As Contribuições das Emoções no Processo Ensino Aprendizagem. *Anais da Conferência Internacional Saberes para uma Cidadania Planetária.* Fortaleza/Ceará/Brasil - 24 a 27 de maio de 2016.

ALMEIDA, Lucy; CARVALHO, *Élvio*; PASINI, Carlos. A educação híbrida em tempos de pandemia: Algumas considerações. *Observatório socioeconômico da Covid-19.* Santa Maria. p. 1-9. 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/ Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf> Acesso: 01 set, 2020.

COMAZZETTO, Luiz. *Ansiedade*. Diretrizes clínicas holandesas de medicina de família e comunidade (trad). 2012. Disponível em: <http://www.sbmfc.org.br/wp-content/ uploads/media/NHG%2023%20Ansiedade(1).pdf> Acesso: 06 set. 2020.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima. A Educação e a Covid-19. *Ensaio: aval. pol. públ*. Educ. Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 545-554, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br /pdf/ensaio/v28n108/1809-4465-ensaio-28-108-0545.pdf> Acesso: 01 set. 2020.

GRANDISOLI, Edson; JACOBI, Pedro; MARCHINI, Sílvio. Educação, Docência e a Covid-19. *Pesquisa, Educação, Docência e a Covid-19.* São Paulo. vol 1. p. 1-29. 2020. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetos-institucionais/usp-cidades-globais/pesquisa-educacao-docencia-e-a-covid-19> Acesso: 20 ago. 2020.

HADDAD, Jane Patrícia. *Educação e Psicanálise:* vazio existencial. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

JULIANO, Maria; YUNES, Maria. Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. *Ambiente & Sociedade*. São Paulo, v. 17, n. 3. p. 135-154. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n3/v17n3a09.pdf> Acesso: 03 set. 2020.

LIV. *Manual do professor – Laboratório Inteligência de Vida – 9º ano.* Eleva: Rio de Janeiro. p. 175. 2019.

MIZUTA, Milene. *Laços e Nós*. 2017. Disponível em: <https://liderdesi.com/blog-1/2017/5/29/teste-dois-do-dia-do-teste> Acesso: 20 ago. 2020.

MORICONI, Lucimara. *Pertencimento e Identidade.* Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas, p. 1-52. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/velto/Downloads/ MoriconiLucimaraValdambrini_TCC.pdf> Acesso: 04 set. 2020.

NEIS, Natalliê; NEIS, André; ZANOL, Karolaine. *Cartilha de apoio à Saúde Mental do(a) professor(a) durante a pandemia de COVID-19.* USP: São Paulo. 2020. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/images/2020/Julho2020/Cartilha_sa%C3 %BAde_mental_prof essores_1.pdf> Acesso: 28 ago. 2020.

NOVA ESCOLA. *Ansiedade, medo e exaustão: como a quarentena está abalando a saúde mental dos educadores.* 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/ 19401/ansiedade-medo-e-exaustao-como-a-quarentena-esta-abalando-a-saude-mental-dos-educadores> Acesso: 04 set. 2020.

PSINAED. *Cartilha Psicologia Escolar em tempos de crise sanitária – Pandemia do COVID-19*. Conselho Regional de Psicologia de AL. Maceió. 2020. Disponível em: <https://www.crp15.org.br/wp-content/uploads/2020/06/1593004836021_cartilha_PSICO LOGIA-ESCOLAR-EM-TEMPOS-DE-CRISE-SANITA%C4%9BRIA_COVID19.pdf> Acesso: 25 ago. 2020.

SHIMIDT, Beatriz; CREPALDI, Maria Aparecida; BOLZE, Simone; NEIVA-SILVA, Lucas; DEMENECH, Lauro. Saúde Mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). *Estud. Psicol.* Campinas. vol 37. p. 1-13. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v37/1678-9865-estpsi-37-e200063.pdf> Acesso: 20 ago. 2020.

Capítulo 13

PROJETO DE EXTENSÃO “EM CONEXÃO: TECENDO E CULTIVANDO REDES DE CUIDADO DE SI E DO COLETIVO” E SUAS CONTRIBUIÇÕES À SAÚDE MENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA PELA COVID-19

Christiane Maria Ribeiro de Oliveira
IFPE, christianeoliveira@recife.ifpe.edu.br

Josicleide Nailde Costa
IFPE, josicleidecosta@recife.ifpe.edu.br

Laura Cristhiane Mendonça Rezende Chaves
IFPE, laurachaves@recife.ifpe.edu.br

Mariana Mercês Mesquita Espíndola
IFPE, marianaespindola@recife.ifpe.edu.br

Myrtes Danyelle Silva Sousa Leão
IFPE, myrtesleao@recife.ifpe.edu.br

Ruth Malafaia Pereira
IFPE, ruthmalafaia@recife.ifpe.edu.br

A pandemia da COVID-19 foi considerada uma emergência de saúde pública de importância internacional e vem impactando a vida de bilhões de pessoas em todo o mundo, com repercussões tanto na saúde física quanto na saúde mental (WHO, 2020; SCHMIDT et al. 2020; WANG, et al. 2020).

Vários são os aspectos que podem estar associados ao desenvolvimento ou agravamento de sofrimentos psicológicos em situações de pandemia. As incertezas, medo do desconhecido, medo da morte, mudanças nas rotinas diárias, informações inadequadas, perdas de pessoas queridas e dificuldades financeiras, são apenas alguns deles (TAYLOR, 2019; BROOKS, 2020). Esse quadro gera grandes desafios que exigem o desenvolvimento de estratégias de intervenção para o enfrentamento das repercussões psicossociais decorrentes da pandemia da COVID-19.

As estratégias de controle da doença, tais como distanciamento físico, quarentena e isolamento social, também representam um imenso desafio para a saúde mental pública, pois podem se constituir em fatores de risco à saúde mental (FARO, 2020; WANG et al., 2020) Estudo de revisão sobre situações de quarentena apontou efeitos psicológicos negativos, especialmente humor rebaixado, aumento dos níveis de ansiedade, estresse e irritabilidade, além de medo e insônia (BROOKS et al., 2020).

Diante deste cenário, ações de prevenção e promoção da saúde mental são ainda mais importantes e reafirmam a necessidade de um modelo de atenção integral à saúde. Nessa perspectiva, é fundamental diálogos entre os vários campos de atuação profissional para um olhar integral a saúde, e as instituições de ensino podem ser uma alternativa na busca de estratégias para promover ações coletivas de educação em saúde (TAVARES et al. 2016).

Assumir a perspectiva de que as ações de promoção da saúde mental devem ser realizadas nos territórios da vida cotidiana e que as instituições de educação, correspondem a um lugar de manifestação da vida, são consideradas, portanto, um meio privilegiado e uma possibilidade de excelência para realizações de ações no âmbito da promoção e prevenção da saúde mental. (ESTANISLAU; BRESSAN, 2014).

As instituições de educação são reconhecidamente espaços privilegiados para ações coletivas em saúde mental (ESTANISLAU; BRESSAN, 2014), e a Psicologia, inserida nesses espaços, configura-se como um campo de atuação que pode oferecer contribuições e intervenções importantes no enfrentamento aos impactos da COVID-19 na saúde mental. Assim, a Psicologia pode encontrar no cenário educacional inúmeras possibilidades de construir estratégias coletivas e interdisciplinares de cuidado e de promoção e prevenção à saúde mental da comunidade escolar, mesmo que de maneira remota, como exigido em situações de pandemia.

A partir de uma atuação que contemple a integralidade e a interdisciplinaridade no ambiente escolar, envolvendo outros campos profissionais da saúde e da educação, a Psicologia poderá ajudar a romper com a ideia de fragmentação do sujeito, permitindo ressignificar práticas tradicionais de cuidado com a saúde e a saúde mental (FEITOSA; ARAUJO, 2018; MARINHO-ARAUJO, 2005).

A interdisciplinaridade é considerada como o encontro de diferentes disciplinas, seja em sua concepção pedagógica ou epistemológica. Os diferentes saberes unem-se para a construção de um novo conhecimento, que emerge da troca de experiências, multiplicidade de questionamentos e olhares distintos, possibilitando ampliar a compreensão do problema e propor soluções em conjunto (OLIVEIRA et al., 2019). Na área da saúde, a interdisciplinaridade contribui para o processo de humanização, para o respeito à individualidade e

às diferenças profissionais, na construção de um modelo de cuidado do indivíduo como um ser integral (HORST; ORZECHOWSKI, 2017).

Uma dessas possibilidades de atuação interdisciplinar nas instituições de educação se configura no âmbito de projetos de extensão, que propiciam novos desenhos de intervenção na realidade social, e favorecem uma abordagem baseada em diferentes saberes, possibilitando um diálogo mais efetivo com a sociedade (FERREIRA, 2015; NOBRE et al., 2017).

Atividades de extensão em saúde possibilitam o alcance do empoderamento da comunidade escolar, de forma a promover a saúde de seu público, uma vez que atuando de maneira a permitir reflexões e construção de conhecimentos sobre a necessidade de hábitos e vida saudáveis, as modificações de comportamento e situações de saúde podem ocorrer, tanto de forma individual como coletiva (DA SILVA et al., 2018). Nesta perspectiva, a extensão favorece a produção de conhecimentos e promoção social, a partir de uma visão transformadora e dialógica entre sociedade e instituição, articulando a troca de saberes e experiências, integrando o social ao ambiente de aprendizagem (SILVA et al., 2016).

Refletindo sobre as interfaces entre projetos de extensão e ações em saúde, Nobre et al. (2017, p. 289) aponta que "...ações extensionistas de educação em saúde são consideradas estratégias que promovem a qualidade de vida da população". Ferreira (2015), por sua vez, também nos mostra que ações de extensão podem se constituir como experiências inovadoras de cuidado em saúde e como um canal de diálogo com a comunidade.

Logo, a extensão surge como alternativa para realização das ações e troca de saberes e experiências, sendo abrangida como um processo interdisciplinar de promoção da saúde e interação transformadora. Tal interação, no âmbito da área da saúde no

espaço educacional, pode servir como uma estratégia diferenciada, assumindo uma singular importância para experiências diversas voltadas ao cuidado e atenção em saúde (DOS SANTOS; DE PINHO, 2019; RAUBER, 2017).

Nesta perspectiva, a Psicologia, a partir do desenvolvimento de projetos de extensão, pode criar possibilidades de romper com o olhar individualista e patologizante na educação, encontrando novos desenhos de intervenção em saúde mental em contextos educacionais. Além disso, através de projetos de extensão, a Psicologia pode construir espaços de diálogos coletivos e interdisciplinares. Esse caminho dialoga com estudiosos quando propõem que a psicologia escolar busque ações coletivas e que busque superar as práticas conservadoras de individualização e patologização do ambiente escolar. (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2010; PREDIGER; SILVA, 2014).

Considerando o exposto, lançamo-nos aos desafios de construir, no contexto da pandemia do COVID-19, estratégias de cuidado e de prevenção e promoção da saúde mental por meio de um projeto de extensão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Campus Recife. Neste sentido, o presente capítulo objetiva relatar as ações de prevenção e promoção à saúde mental em tempos de pandemia pela COVID-19, desenvolvidas de maneira remota no âmbito de um projeto de extensão.

PROJETO DE EXTENSÃO “EM CONEXÃO: TECENDO E CULTIVANDO REDES DE CUIDADO DE SI E DO COLETIVO”

O projeto de extensão “Em conexão: tecendo e cultivando redes de cuidado de si e do coletivo”, desenvolvido no IFPE, Campus Recife,

é coordenado por uma das psicólogas do IFPE, Campus Recife. O projeto é formado por uma equipe multiprofissional: uma psicóloga, três enfermeiras, uma pedagoga, uma assistente de estudantes e uma discente. Conta com uma parceria com a coordenação de psicologia da instituição.

Colocando-se como elo entre o IFPE e a sociedade, o projeto tem como objetivo contribuir com o desenvolvimento de estratégias de cuidado à saúde mental e bem-estar psicossocial dos estudantes, servidores e comunidade externa, no contexto da pandemia da COVID-19, através de informação, orientação e sensibilização. Busca, ainda, contribuir com o desenvolvimento e mobilização de recursos psicossociais do público-alvo para o enfrentamento dos desafios inerentes a esse contexto. Para isto, foram planejadas e desenvolvidas ações como a criação de um perfil em rede social, a elaboração e divulgação de materiais digitais, oficinas e rodas de conversas e palestras realizadas em plataformas virtuais.

No intuito de ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre saúde e saúde mental, foram realizados estudos e discussões entre a equipe sobre as temáticas a serem desenvolvidas pelo projeto, procurando estabelecer diálogos e interfaces com a situação gerada pela pandemia.

Os principais eixos temáticos foram selecionados a partir de demandas relacionadas ao contexto dos impactos gerados pela pandemia. Assim, alguns dos eixos selecionados foram: estratégias para gerenciamento do estresse; violência e seus impactos na saúde mental; convivência familiar; uso saudável da tecnologia e das mídias digitais; estratégias de autorregulação da aprendizagem; e prevenção do suicídio.

Para o desenvolvimento das ações, foram realizados pela equipe do projeto de extensão, estudos e debates acerca das estratégias

e atividades que seriam realizadas. Foram escolhidas metodologias ativas, que permitem a interação do público, como é o caso das oficinas e rodas de conversa. Além disso, a elaboração de materiais digitais e palestras, fizeram parte das ações.

As oficinas, de acordo com Vieira e Volquind (2002), favorecem um processo ativo, onde sujeito e objeto vivenciam uma transformação recíproca. Procuram tratar os conhecimentos de forma inter-relacionada e contextualizada. Para Afonso (2006), a oficina caracteriza-se como:

> "um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, sendo focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar, em um contexto social. A elaboração que se busca na oficina não se restringe a uma reflexão racional, mas envolve os sujeitos de maneira integral, formas de pensar, sentir e agir". (p. 9)

Segundo Paviani e Fontana (2009), em uma oficina vivenciamos situações e experiências concretas, através da qual ocorrem construção coletiva de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva.

As Rodas de Conversas constituem um espaço propício para o diálogo e a partilha, pois pressupõe o exercício da escuta e da fala e permitem a construção e reconstrução de conceitos. (MOURA; LIMA, 2014). Também nessa perspectiva, Sampaio, et al. (2014) apontam que as rodas de conversas, como espaços dialógicos, favorecem construção e reconstrução de sentidos e saberes, de maneira reflexiva e crítica.

Considerando essas perspectivas, buscamos em nossas rodas de conversas promover um espaço de diálogo, interação, troca e reflexão. Destacamos, ainda, que, em nosso projeto de extensão, em consonância com a ideia de Sampaio (2014, p. 1305), "a proposta das rodas esteve coerente com a promoção da saúde, ao defender a produção de sujeitos autônomos, críticos, reflexivos

e livres, que se constituem no encontro com o outro, em coletivos democráticos e participativos".

Fizeram parte das ações a elaboração de materiais digitais, uma vez que informações e conhecimentos adequados são de extrema importância para orientar a população sobre as medidas de prevenção e controle da transmissão da COVID-19 e sobre promoção e prevenção da saúde mental (SOARES, et al, 2020; WHO, 2020; MAUCH, 2020). Nessa perspectiva, as mídias digitais podem promover a circulação de diálogos e saberes e se constituírem como elemento importante para a educação em saúde (PAULON; CARNEIRO, 2009; SOARES, et al, 2020).

Respaldados por estes referenciais teóricos-metodológico, a equipe do projeto de extensão planejou e desenvolveu três oficinas, quatro rodas de conversa, e palestras, além de materiais digitais, como estratégias para trabalhar os eixos temáticos.

TECENDO AS AÇÕES E PROMOVENDO REDES DE CUIDADO

"Gerenciamento do estresse"

O eixo temático "gerenciamento do estresse" foi trabalhado através de duas oficinas. Foram elas: "Criar, recriar e cuidar: construindo caminhos de cuidado de si e de seu bem-estar" e "Cultivando o bem-estar com a meditação: aquietando a mente". Nessas oficinas, buscou-se ajudar o estudante a mobilizar recursos para lidar com o estresse produzido ou intensificado pela pandemia,

contribuindo no desenvolvimento de estratégias para minimizar os impactos e promover bem-estar.

A primeira oficina, mediada por uma profissional especialista na área, utilizou-se de vivências de arterapia como possibilidade expressiva, mobilizando novos olhares e significações para as experiências e desafios presentes em tempos de pandemia. Considera-se a arteterapia um processo terapêutico utilizado nas áreas de artes e da psicologia em diversos contextos, proporcionando uma conexão entre os objetos colocados na prática (materiais plásticos) e os sujeitos, buscando os modelos de expressão e compreensão de significações muitas vezes ocultos no comportamento dos sujeitos e que se apresentam através do uso dessa técnica na expressão de elementos terapêuticos para desenvolvimento pessoal do indivíduo (DE SOUSA LOIOLA; ANDRIOLA, 2017).

Essa técnica, para além de proporcionar a expressão de sentimentos e significações é também propiciadora de ideias inovadoras e traz à tona diversos sentidos associados à sensibilidade, imaginação, segurança e curiosidade dos indivíduos (DE CASTRO et al, 2020). Desta maneira, a arteterapia pode ser considerada uma metodologia facilitadora no processo de interação virtual com o público, possibilitando trabalhar temáticas voltadas a saúde mental dos adolescentes.

No processo de desenvolvimento da oficina, os estudantes foram orientados, previamente, sobre a necessidade de materiais como uma folha de papel A4, cascas de ovos, lápis coloridos do tipo hidrocor e cola líquida. A partir de um texto lido pela facilitadora, os estudantes foram incentivados a uma atividade expressiva através de desenho e da casca de ovo. A vivência possibilitou a expressão de sentimentos, ideias e ampliação de novas possibilidades de autocuidado, constituindo-se num processo criativo permeado de trocas, acolhimento e interação.

Outra oficina que também buscou trabalhar o eixo gerenciamento do estresse foi: "Cultivando o bem-estar com a meditação: aquietando a mente". Essa oficina utilizou-se de práticas de meditação com o objetivo de ajudar o estudante a lidar com o estresse e com os desafios cotidianos impostos pela COVID-19. Ocorreu em dois momentos principais: um mais teórico, com a conceituação e destaque dos benefícios da meditação pela mediadora, e um outro momento em que foram vivenciadas duas práticas de meditação, baseadas em técnicas de respiração e atenção plena. A facilitadora destacou a importância da meditação em tempos de dificuldades, como os vivenciados durante o isolamento social, tais como: estresse, ansiedade, distúrbios do sono e sentimentos de incertezas decorrentes da pandemia pela COVID-19, enfatizando que a técnica pode contribuir no enfrentamento da situação. Ao final, foi solicitado o *feedback* por parte dos alunos, que relataram sensação de pleno relaxamento e de leveza.

Por meio de uma compreensão psicossociológica, estudo buscou investigar o novo coronavírus e a saúde mental de uma população de estudantes, e alertou para a prevalência de sintomatologias psicológicas, como hipocondria e ansiedade. Os resultados demonstram a necessidade do desenvolvimento de estratégias de enfrentamento, e que, a mais citada entre os entrevistados, foi a prática da meditação. A técnica tem sido indicada por profissionais e pela literatura como uma importante estratégia para o enfrentamento de sintomas ansiosos, sobretudo aqueles causados pela crise epidêmica, evitando, por vezes, o uso de medicamentos (COUTINHO et al., 2020).

"Estratégias de autorregulação da aprendizagem"

Com a pandemia, diversas mudanças ocorreram na rotina dos estudantes, alterações de horários, dificuldades com o sono, restrição de convivência com amigos, interrupção presencial das aulas e início

do ensino remoto. Essas questões podem gerar uma maior dificuldade de adaptação e aumento do estresse em relação aos estudos. Assim, buscando desenvolver, junto com os estudantes, estratégias para minimizar os impactos decorrentes dessas mudanças e favorecer o processo de aprendizagem em tempos de pandemia, foram realizadas uma roda de conversa e uma oficina.

A roda de conversa intitulada "Desafios e possibilidades no estudo remoto: vamos conversar?", buscou propiciar um espaço de escuta e acolhimento para os estudantes, como possibilidade de expressão, partilhas e falas sobre a temática. Utilizou-se como estratégia mobilizadora das trocas e interação a ferramenta online "Padlet". Essa ferramenta permite a criação online de um mural dinâmico e interativo que permite os estudantes expressarem e compartilharem pensamentos e ideias acerca da temática discutida. Os estudantes, então, foram convidados a escreverem na plataforma sobre os desafios e possibilidades que eles percebiam no estudo remoto. Em seguida, discutiram-se aspectos pertinentes a experiências de estresse no estudo remoto no contexto da pandemia e trabalhou-se estratégias para lidar com essas experiências e diminuir seus impactos no bem-estar. A roda propiciou muitas reflexões, trocas e interação, e permitiu a vivência de experiências e elaborações, numa construção coletiva e dialógica.

A oficina intitulada "Estudar em casa: estratégias de estudo e de como lidar com o estresse em tempos de ensino remoto" também utilizou a ferramenta "Padlet". Nessa oficina, buscou-se explorar questões relacionadas ao gerenciamento do tempo e organização de rotinas de estudo. Além disso, também foram trabalhadas estratégias para lidar com o ensino remoto.

Inicialmente, foi utilizado um instrumento para análise da gestão de tempo. Nesse processo, foi considerado o conceito de Tríade do Tempo que baseia-se na divisão das atividades em três critérios:

importante, urgente e circunstancial (BARBOSA, 2012). Os estudantes foram convidados a fazer um exercício prático através do qual eles avaliaram como estavam distribuídas as prioridades no uso do seu tempo, com o objetivo de ajudá-los a melhor gerenciar suas atividades cotidianas, e assim organizar sua rotina de estudos.

Foi ressaltada a necessidade de organizar o tempo priorizando, também, horários de descanso e pausas, para evitar sobrecarga. Outra dica, foi organizar os horários de maneira a intercalar atividades de maior e menor afinidade, evitando a monotonia e preservando a motivação nos estudos. Essas orientações levaram em consideração os desafios que os estudantes estão enfrentando principalmente neste momento de pandemia, quando precisam adaptar suas rotinas, passando a estudar e/ou trabalhar de forma remota.

“A tecnologia e a saúde mental”

Na Roda de Conversa, intitulada “bem-estar no mundo digital: você tem usado a tecnologia a seu favor?”, buscou-se construir um diálogo onde os estudantes puderam expressar, ouvir e compartilhar conhecimentos, experiências e vivências acerca do uso da tecnologia e das redes sociais e seus impactos na saúde mental.

Para facilitar as discussões, foi convidada uma psicóloga com experiência em estudos e acompanhamento de jovens com dificuldades no uso das tecnologias, e com formação também em Tecnologia da Informação. A mediadora utilizou imagens referentes a temática para incentivar a participação dos estudantes e trouxe informações sobre os aspectos positivos que as tecnologias possibilitam às pessoas, principalmente em tempos de pandemia (trabalho e estudo remoto, maior proximidade dos familiares) e levantou reflexões sobre as consequências psicológicas que o mal ou uso em excesso das

mesmas podem acarretar a saúde mental do indivíduo, promovendo discussões sobre o uso equilibrado das tecnologias.

Evidências científicas são crescentes sobre benefícios do uso das tecnologias quanto à aceleração das informações e notícias em quase tempo real, mas também, sobre os malefícios e prejuízos à saúde, quando ocorre o uso precoce, excessivo e prolongado dessas tecnologias durante a infância e adolescência. Problemas de saúde e de saúde mental advindos do uso indiscriminado da internet e das redes sociais podem acarretar em sintomatologias como: ansiedade e depressão, transtornos do déficit de atenção e hiperatividade, transtornos do sono e da alimentação. A indução e riscos de suicídio, irritabilidade e problemas visuais, também podem ser citados (SBP, 2019).

“Convivência familiar em tempos da COVID-19”

Nesse eixo, foi realizada a roda de conversa: “Convivendo e lidando com minha família em tempos de covid-19: vamos conversar?”. Considerando que, em determinados ambientes domésticos, estão presentes vários fatores de risco para a saúde mental, como violência, maus-tratos e conflitos, e, destacando ainda, que com a pandemia problemas já existentes anteriormente no contexto familiar podem ser potencializados e novas tensões e estresse podem ser somados (FIOCRUZ, 2020; LINHARES; ENUMO, 2020), foram pensados momentos para discussão dessa problemática junto aos estudantes.

Buscando um clima de acolhimento, o encontro foi iniciado com uma estudante convidada para recepcionar os participantes cantando e tocando um instrumento musical. Esse momento favoreceu uma maior aproximação virtual entre todos e contribuiu para fomentar a participação e integração.

Durante a roda de conversa, os participantes relataram uma intensificação nos problemas de relacionamento no ambiente familiar, seja com pais, companheiros e/ou filhos na pandemia, impactando consideravelmente nas condições de convívio. Buscou-se propiciar um espaço de fala e trocas. Foram discutidas estratégias para autocuidado nesses momentos de isolamento que se faz necessário permanecer em ambientes que podem se configurar como fatores de risco para a saúde mental. O espaço da roda propiciou um clima de acolhimento e respeito a fala dos participantes. A roda procurou favorecer um espaço de escuta e reflexão sobre as questões referentes às dificuldades vivenciadas no ambiente doméstico no contexto de isolamento.

"Violência contra meninas e mulheres"

A restrição de mobilidade, o distanciamento físico e o isolamento social foram medidas adotadas para o controle da transmissão da COVID-19. Com essas medidas, as pessoas precisaram permanecer, de forma involuntária, em suas residências e isso acarretou grandes desafios para pessoas que em seu contexto familiar já vivenciavam dificuldades, contribuindo para a exacerbação de diversas formas de violência (CAMPBELL, 2020; TEO; GRIFFITHS, 2020; GELDER et al. 2020).

Segundo Usher et al. (2020), desde que o isolamento social e as medidas de quarentena entraram em vigor, aumentaram em todo o mundo relatos de violência doméstica e violência familiar. O isolamento exigiu que as famílias permanecessem em suas casas, em um contato intenso e contínuo, colocando crianças e adolescentes em maior risco de negligência, abuso e violência familiar (USHER, et al., 2020; CAMPBELL, 2020).

Durante o período da pandemia, tem sido apontado o maior risco de violência contra meninas e mulheres. (MARQUES, et al, 2020;

MARTINS, et al. 2020; CAMPOS; TCHALEKIAN; PAIVA, 2020). No Brasil, o aumento da violência contra a mulher, ao longo do primeiro mês da pandemia, também tem sido noticiado, tendo sido identificado no mês de março um aumento de 17% no número de ligações notificando violência contra a mulher (MARQUES, et al. 2020).

Diante dessa realidade, e considerando os impactos da violência contra meninas e mulheres sobre a saúde mental, construiu-se a roda de conversa: “Violência contra meninas e mulheres”. Essa roda foi uma parceria entre o projeto de extensão “Em Conexão”, o NEGED Recife (Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade do IFPE, Campus Recife, a Coordenação de Serviço Social, a Coordenação de Psicologia e o Projeto de extensão “Educação Democrática e Direitos Humanos”.

Assim, foi realizada uma roda de conversas com a finalidade de discutir e contribuir com o desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento de situações de violência. Buscou-se nessa roda favorecer um clima de acolhimento e de escuta sensível, com a proposta de estimular aos participantes uma reflexão crítica, favorecendo ainda ressignificação acerca das narrativas construídas socialmente sobre as relações familiares.

O encontro iniciou-se com músicas para acolher e promover integração. Em seguida, utilizando a plataforma “Padlet”, buscou-se promover a participação das estudantes e fomentar a participação e reflexão. Através da roda, buscou-se fortalecer redes de apoio e de enfrentamento da violência contra as mulheres e potencializar recursos psicossociais para minimizar os impactos decorrentes dessas violências.

Setembro Amarelo: “Em Conexão com a Vida e Pela Vida”

O mês de setembro é conhecido, internacionalmente, como o mês de prevenção ao suicídio: o “Setembro Amarelo”. Com o intuito de desenvolver ações que pudessem contribuir com a prevenção e promoção da saúde mental da comunidade e reafirmar a importância que o cuidado com a saúde mental deve ir além de ações nesse mês, foi lançada a campanha “Em Conexão com a Vida e Pela Vida”.

Diversas ações de prevenção e promoção em saúde mental foram desenvolvidas, buscando proporcionar momentos de reflexões, construção de conhecimentos, de trocas e de sensibilização para a importância do cuidado de si e do coletivo.

Diversas temáticas foram planejadas: Insônia, ansiedade e depressão: como se relacionam?; Sono como fator de proteção para a saúde mental e para covid-19; Prevenção do suicídio: uma tarefa para muitas mãos; “Um dia acordei sem mim”; Performance poética baseada no livro da autora “O vento que varre a casa” de Marcia Matos; Promoção da saúde é prevenção do suicídio: vamos falar sobre isso?, e a palestra Setembro amarelo: felicidade e valorização da vida.

Também foram organizadas rodas de conversas e oficinas com temáticas referentes a prevenção do suicídio e promoção à saúde mental. Foram convidados pesquisadores e estudiosos, referências nas temáticas, para ministrar as palestras e facilitar as rodas e oficinas.

“Saúde mental em tempos de COVID-19: produção e divulgação de materiais digitais”

Com a pandemia e a necessidade de distanciamento físico, as tecnologias digitais e as redes sociais constituíram-se como

uma poderosa ferramenta de comunicação e educação em saúde, possibilitando ser usada como estratégia de informação, orientação e sensibilização para a importância dos cuidados com a saúde e a saúde mental no contexto da pandemia (MARQUES, 2020; MAUCH et al, 2020; DESLANDES, 2020).

Considerando essa rica potencialidade que a tecnologia pode oferecer em contextos de crises gerados pela COVID-19, criamos um perfil em uma rede social para divulgação de conteúdos digitais que contribuíssem na reflexão e socialização de estratégias de enfrentamento que pudessem auxiliar no bem-estar psicossocial. Além disso, o perfil também contribuiu para a divulgação das atividades online que estavam sendo realizadas pelo projeto de extensão, como as rodas de conversas, oficinas e palestras.

Para que as postagens estivessem adequadas aos objetivos do projeto, bem como pudessem despertar o interesse das pessoas, contamos com uma equipe de estudantes de design que desenvolveu as artes das divulgações, e profissionais de design do IFPE, para criação da identidade visual do perfil.

O conteúdo digital compartilhado na rede social buscou levantar reflexões e sensibilizar as pessoas para temas ligados a saúde mental e bem-estar psicossocial. Um dos temas discutido, por exemplo, foi sobre o uso saudável da tecnologia. Buscamos refletir nesse tema sobre algumas estratégias para um uso equilibrado das tecnologias e mídias digitais para a saúde mental e bem-estar. Um outro tema trabalhado foi sobre a violência contra as mulheres e os impactos na saúde mental, onde buscamos trazer reflexões sobre a importância das redes de apoio e estratégias de fortalecimento.

Com a construção do perfil em rede social foi possível ressig-nificar e ampliar as possibilidades de intervenção e de socialização

de estratégias de cuidado em saúde mental, alicerçadas pelas novas tecnologias e mídias digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE FIOS E DESAFIOS

A pandemia da COVID-19 trouxe inúmeros desafios e no campo da saúde mental evidenciou a importância de um olhar integral do sujeito e de uma atuação coletiva e interdisciplinar para minimizar os impactos advindos desse cenário e, neste sentido, as instituições de educação se tornaram meios potenciais à construção dessas ações.

A Psicologia, enquanto campo teórico e prático, inserida nos espaços educacionais, articulada com outros campos de saber, como a Enfermagem, a Pedagogia, a Assistência estudantil e com os próprios estudantes, pode contribuir com o desenvolvimento de um trabalho que considere diferentes olhares para as situações vivenciadas, com a finalidade de reduzir ou até evitar as repercussões psicossociais advindas da pandemia.

Neste sentido, este capítulo descreveu as ações desenvolvidas pelo projeto de extensão “Em conexão”, uma iniciativa de uma equipe interdisciplinar do IFPE, Campus Recife. As atividades relatadas possibilitaram diálogos plurais, baseado no saber de diferentes atores sociais, o que permitiu um olhar mais amplo e aprofundado sobre os desafios nos campos da saúde mental e educação em tempos da COVID-19. Ações em saúde mental no contexto da educação requer o desenvolvimento de um pensar crítico, que reafirme o compromisso com uma educação inclusiva e emancipatória e com uma compreensão multifatorial da saúde em suas multideterminações.

A psicologia, por sua vez, pautada em uma perspectiva crítica, exige uma leitura mais ampla acerca das interfaces entre saúde e educação, buscando uma atuação coletiva e em diálogo com os diversos atores que compõem o ambiente escolar. Nesse sentido, projetos de extensão podem contribuir para uma atuação da psicologia e demais profissionais numa perspectiva de novas possibilidades de intervenção e de cuidado e promoção a saúde mental, de forma a contribuir com a efetivação de um entendimento da saúde sob uma perspectiva ampliada.

Nessa perspectiva, o projeto “Em conexão”, buscando contribuir com os desafios postos aos profissionais de saúde e de educação, procurou tecer uma rede pautada na interdisciplinaridade e no trabalho coletivo, com um olhar integral sobre a pessoa e considerando os diversos fios que atravessam o processo de saúde e doença. Com isso, potencializou reflexões e mudanças, fortalecendo e fomentando redes de cuidado e ações de prevenção e promoção da saúde mental em tempos de COVID-19.

Consideramos, portanto, que as ações desenvolvidas atingiram os objetivos propostos e trouxeram grandes contribuições sociais para a comunidade acadêmica e que, além disso, possam servir de exemplo para outros atores e instituições educacionais e sociedade que tenham interessem em desenvolver atividades de promoção e prevenção da saúde mental, em tempos tão desafiadores como o que estamos vivendo.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L. M. *Oficinas em dinâmica de grupo*: um método de intervenção psicossocial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

BARBOSA, C. A. *Tríade do tempo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

BROOKS, S. K. et al. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, v. 395, n. 10227, p. 912-920, 2020. Disponível em: < https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30460-8/fulltext>.

CAMPBELL, A. M. An Increasing Risk of Family Violence during the Covid-19 Pandemic: Strengthening Community Collaborations to Save Lives. *Forensic Science International*: Reports. 2020. Disponível em: < https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7152912/>.

CAMPOS, B.; TCHALEKIAN, B.; PAIVA, V. Violência contra a mulher: vulnerabilidade programática em tempos de SARS-COV-2/ COVID-19 em São Paulo. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 32, e020015, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822020000100414&lng=en&nrm=iso>.

COUTINHO, M. P.L.; CAVALCANTI, J. G.; COSTA, F. G.; COUTINHO, M.L, CAVALCANTI, I.B.; BÚ, E. A.. Novo coronavírus e saúde mental: uma compreensão psicossociológica em tempos de pandemia. *Diálogos em Saúde*, v. 3, n. 1. 2020. Disponível em: < http://periodicos.iesp.edu.br/index.php/dialogosemsaude/article/view/280>.

DA SILVA, B. N. et al. Imunologia nas escolas: experiências de um projeto de extensão. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, vol. 9, n. 2, p. 93-98. 2018. Disponível em: < https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/7669>.

DE CASTRO, E. H. B. et al. Ressignificando o ser-no-mundo com diagnóstico de câncer a partir da arteterapia: o olhar de crianças e adolescentes. *Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem Estar -RECH,* v. 4, n. 2, p. 191-218, 2020.

DE SOUSA LOIOLA, R.; ANDRIOLA, C. J. S. A arteterapia como instrumento do psicólogo na clínica. *Revista de psicologia*, v. 11, n. 35, p. 18-31. 2017.

DESLANDES, S. F, COUTINHO, T. O uso intensivo da internet por crianças e adolescentes no contexto da COVID-19 e os riscos para violências autoinflingidas. *Ciênc. saúde coletiva*, vol. 25, p. 2479-2486. 2020. Disponível

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020006702479&lng=en&nrm=iso>.

ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. *Saúde Mental na Escola*: O que os educadores devem saber. Artmed, 2014. 280 p.

FARO, A. et al. COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. *Estud. psicol*. (Campinas), vol. 37. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100507&lng=en&nrm=iso>.

FEITOSA, L. R. C.; ARAUJO, C. M. M. O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: contribuições da Psicologia Escolar. *Estudos de Psicologia* (Campinas), v. 35, n. 2, p. 181-191. 2018.

FERREIRA, C. B. A construção do cuidado em psico-oncologia em um projeto de extensão universitária. *Psicologia em Estudo*, v. 20, n.4, p. 521. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287145780002>.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (Fiocruz), Ministério da Saúde, Brasil. Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastres em Saúde (CEPEDES/Fiocruz). Departamento de Estudos sobre Violência e Saúde Jorge Careli (Claves/Fiocruz). Programa de Investigação Epidemiológica em Violência Familiar (PIEVF-IMS/UERJ). *Saúde mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19*: Violência doméstica e familiar na COVID-19. Brasília: Fiocruz, 2020 (22 pp).

HORST, V. S. B.; ORZECHOWSKI, S. T. O desafio e potencialidade da interdisciplinaridade no atendimento à saúde. *Laplage em revista*, vol. 3, n. 1, p. 192-201, 2017.

LINHARES, M. B. M.; ENUMO, S. R. F. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. *Estud. psicol.* (Campinas), Campinas, v. 37, e200089, p 1-13, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100510&lng=en&nrm=iso>.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, v. 25, n.2, p. 73-85. 2005.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, C. *Psicologia escolar* – construção e consolidação da identidade escolar. Campinas, São Paulo: Alínea, 2010.

MARQUES, R. Fake news: influência na saúde mental frente à pandemia da covid-19. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, vol. 3, n. 8, p. 42-47. 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/RonualdoMarques/3042>.

MARQUES, E. S. et al. A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 36, e00074420, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/csp/2020.v36n4/e00074420/>.

MARTINS, A. M. E. B. L. et al. Violência contra a mulher em tempos de pandemia da COVID-19 no Brasil. *Revista Enfermagem Atual In Derme*, v. 93, e020009-e020009, p. 1-16, 2020. Disponível em: <http://www.revistaenfermagematual.com/index.php/revista/article/view/828/679>.

MAUCH, A. G. D., et al. A utilização das redes sociais no cuidado psicossocial infanto-juvenil, diante da pandemia Covid-19. *Health Residencies Journal*, vol. 1, n.2, 2020. Disponível em: < https://escsresidencias.emnuvens.com.br/hrj/article/view/12>.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, vol. 23, n. 1, p. 95-103. 2014.

NOBRE, R.S.; MOURA, J.R.A.; BRITO, G.R.; GUIMARÃES, M.R.; SILVA, A.R.V. Vivenciando a extensão universitária através de ações de educação em saúde no contexto escolar. *Revista APS*, vol.20, n. 2, p. 288-92. 2017.

OLIVEIRA, M. M.; ESCOBAR, L.S.; NETO, D.A.S.; ALVES, J.C.; SOUSA, J.M.L.; PEREIRA, G.M. Inovação no cuidado interdisciplinar em ações de extensão: relato de experiência. In: *37º Seminário de Extensão Universitária da região Sul*. 2019.

PAULON S.M, CARNERO M.L.F. A educação a distância como dispositivo de fomento às redes de cuidado em saúde. *Interface comunicação, saúde e educação*, vol.13, p.747-57. 2009.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura*: Filosofia E Educação, v.14, n.2, p. 77-88 .2009.

PREDIGER, J; SILVA, R. A. N. Contribuições à Prática do Psicólogo na Educação Profissional. *Psicol. cienc. prof*, vol. 34, n. 4, p. 931-939. 2014. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000400931&lng=en&nrm=iso>.

SAMPAIO, J. et al. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens. *Interface* (Botucatu), v. 18, p. 1299-1311. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000601299&lng=en&nrm=iso>.

SILVA, C. I. O. et al. interdisciplinaridade na extensão universitária e construção de saberes em assentamentos pernambucanos. *Veredas Favip-Revista Eletrônica de Ciências*, vol. 9, n. 2, p. 98-117. 2016.

SOARES S.S.S, CARVALHO E.C, VARELLA T.C.M.M.L, ANDRADE K.B.S DE, SOUZA T.D. DE O, SOUZA N.V.D. DE O. *Enfermagem brasileira no combate à infodemia durante a pandemia da Covid-19*. Cogitare enferm. 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). Departamento de Adolescência. Manual de Orientação. *Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital*. Rio de Janeiro: SBP; 2019. Disponível em: http://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2016/11/19166d- -MOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf

SCHMIDT, B. et al. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). *Estud. psicol.* (Campinas), Campinas, v. 37, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100501&lng=en&nrm=iso>.

TAVARES M. F. L., ROCHA R.M., BITTAR C.M.L., PETERSEN C.B., ANDRADE M. A promoção da saúde no ensino profissional: desafios na Saúde e a necessidade de alcançar outros setores. *Ciênc. saúde coletiva*, vol.21, n.6, p.1799-1808. 2016. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232016000601799&script=sci_abstract&tlng=pt>.

TAYLOR, S. The psychology of pandemics: preparing for the next global outbreak of infectious disease. *Newcastle upon Tyn*: Cambridge Scholars Publishing. 2019.

TEO, S. S.; GRIFFITHS, G. Child protection in the time of COVID-19. *J Paediatr Child Health*, vol. 56, n.6, p. 838-840. 2020.

USHER, K., BHULLAR, N., DURKIN, J., GYAMFI, N.; JACKSON, D. Family violence and COVID-19: Increased vulnerability and reduced options for support. *Int J Mental Health Nurs*, vol.29, p. 549-52. 2020.

VAN GELDER, N., PETERMAN, A., POTTS, A., O'DONNELL, M., THOMPSON, K., SHAH, N. & OERTELT-PRIGIONE, S. *COVID-19*: Reducing the risk of infection might increase the risk of intimate partner violence. EClinicalMedicine. 2020.

VIEIRA, E, VOLQUIND, L. *Oficinas de ensino*: O quê? Por quê? Como? Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

WANG, C. et al. A longitudinal study on the mental health of general population during the COVID-19 epidemic. In: China. Brain, Behavior, and Immunity. *Brain, behavior, and immunity*, vol. 87, p. 40–48. 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7153528/>.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *Coronavirus disease 2019 (COVID-19)*: situation report -78. Geneva, 2020. Disponível em: <http://www.who.int/docs/defaultsource/coronaviruse/situation-reports/20200407-sitrep-78-covid 19.pdf?sfvrsn=bc43e1b_2>.

Capítulo 14

O CICLO DAS EMOÇÕES: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PSICOLOGIA ESCOLAR, NO CONTEXTO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL, COM CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS

Rayanne Linhares Azevedo
Psicóloga Escolar (CRP 01), ray.linhares08@gmail.com

Gabriela Sousa de Melo Mietto
UnB, gabrielamieto@unb.br

Beatriz Macedo Buchmann
UnB, beatrizbuchmann.m@gmail.com

Anny Caroline Gomes Nolasco
Psicóloga Escolar (CRP 01), annynolasco.psi@gmail.com

Larissa Santos Lopes
UnB, larissaunb2015@gmail.com

O ano letivo de 2020 iniciou com seus desafios e expectativas, similares a anos anteriores. No entanto, em 11 de março de 2020, com a declaração oficial do estado de pandemia pelo novo coronavírus denominado de *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (SARS--CoV-2, Síndrome Respiratório Aguda Grave 2), a Organização Mundial da Saúde recomendou o distanciamento social e a redução da mobilidade como medidas não-farmacológicas para conter a disseminação do vírus. Também foram exigidos o fechamento das escolas e a adoção do ensino à distância (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020). O cotidiano escolar foi uma das esferas mais afetadas por essa pandemia em todo o mundo. O governo do Distrito Federal seguiu prontamente essas recomendações e, no dia 12 de março de 2020, quinta-feira, as aulas presenciais foram suspensas em Brasília, seguindo o decreto nº 40.509, edição extra do Diário Oficial do DF. Neste capítulo vamos compartilhar algumas das ações emergenciais construídas e adotadas pela equipe de psicologia que atende aos segmentos da educação infantil e do ensino fundamental I, de uma rede particular de ensino do Distrito Federal, para lidar com os desafios impostos por essa realidade. Entre essas ações, encontra-se o projeto chamado Ciclo das Emoções, que será descrito de forma mais detalhada depois de serem contextualizadas situações vividas durante a pandemia.

No ambiente escolar a ser considerado, até o mês de março 2020, o anseio era receber as crianças, realizar a adaptação escolar, a sondagem inicial e mediar o aprendizado dos alunos, nos diferentes aspectos - cognitivo, social e emocional. O calendário proposto contava com 200 dias letivos, a serem cumpridos, presencialmente, até 7 de dezembro de 2020. Era ainda início de março, as crianças do maternal I ao 5º ano estavam começando a explorar os conteúdos de suas respectivas séries, se familiarizando com colegas e professores. Estes, por sua vez, bem como a equipe de psicologia, estavam conhecendo cada um de seus alunos e suas respectivas demandas individuais. Os primeiros atendimentos com as famílias e profissionais

especialistas haviam sido agendados e, com isso, a equipe de psicologia escolar estava se organizando para dar início ao trabalho com as demandas identificadas.

CONHECENDO O AMBIENTE ESCOLAR

A Escola em questão possui um método diferenciado, no qual as crianças aprendem por meio do uso de materiais concretos; a professora é uma mediadora participante, que observa os comportamentos das crianças, no ambiente semi-estruturado de sala e não estruturado, de áreas externas. Além disso, possui como pilares a autonomia, independência, responsabilidade e liberdade, sendo trabalhadas em diferentes contextos, a depender de cada plano de desenvolvimento e período sensível. Na primeira fase da vida, as crianças têm dois grandes objetivos: aprender como o mundo funciona e adquirir independência física em relação ao adulto (MONTESSORI, 1987).

Considerando-se o segundo Plano do desenvolvimento, espera-se que a criança já domine suas atitudes e o respeito ao próximo. Nessa fase, ela sabe cuidar de si, e até consegue cuidar dos outros e do seu ambiente. Com a independência física conquistada, a criança deseja alcançar outros mundos, que não podem ser tocados. O começo da abstração passa a ser explorada, por meio da imaginação a criança investiga e compreende os mundos distantes e inatingíveis. Os dois primeiros planos de desenvolvimento ocorrem entre 0 e 12 anos, idade aproximada de permanência das crianças nesta escola (MONTESSORI, 1987).

Para todas essas conquistas serem possíveis, há um ambiente preparado, seguro, e com nutrientes (físicos, emocionais, mentais e sociais) em que a criança possa ser livre para viver. Para isso as

condições precisam estar à altura física da criança, com materiais que estimulem as diferentes áreas, integrando-se na formação total do ser. Algumas dessas áreas são: vida prática, área sensorial, matemática, linguagem e educação cósmica (MONTESSORI, 1987).

Trata-se, portanto, de um método montessoriano, embasando-se em materiais concretos e palpáveis, com uma ampla rotina pré-estabelecida, na qual a criança possui autonomia para escolher o material que irá trabalhar e é livre para conseguir ir e vir nesse ambiente. Porém, os planos relacionados à execução deste método, logo tiveram que ser repensados, devido às consequências da pandemia da COVID-19, o que impactou diretamente nos aspectos emocionais, não só dos alunos, como das famílias e do corpo pedagógico. O serviço de psicologia desta escola precisou, portanto, reorganizar sua prática diante das demandas emergenciais.

A escola em questão adota todos os princípios e recomendações da educação montessoriana, com cerca de 1760 alunos, distribuídos em 9 segmentos, 73 turmas, nos turnos matutino e vespertino. Em cada sala há uma professora regente e, em média, uma auxiliar de sala, que ajudam na rotina. A equipe de psicologia acompanha as demandas de toda comunidade escolar (crianças, famílias e funcionários da instituição). Dadas as demandas crescentes no final de 2019, como o aumento do número dos alunos de inclusão, o abalo emocional das professoras e sobrecarga de trabalho, a escola observou a necessidade de contratação de mais duas profissionais para integrar a equipe. Atualmente, esta é constituída por 5 profissionais da área.

MUDANÇAS REPENTINAS

A questão do isolamento e do distanciamento social são extremamente relevantes na compreensão do impacto emocional

dessas medidas em cada um dos membros da família, que podem expressá-los em diferentes momentos e em diferentes intensidades (QUEIRÓS; PASSOS, 2018). Apesar da história recente da humanidade ser marcada por diversos acontecimentos trágicos, sejam eles de ordem natural ou humana, que têm como consequência o impacto emocional (QUEIRÓS; PASSOS, 2018), este ano, em especial, com a mudança súbita e não planejada dos acontecimentos, houve uma grande frustração e crescimento do nível de ansiedade de todos envolvidos, em uma perspectiva global e de período de tempo prolongado (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020). Nesse sentido, Linhares e Enumo (2020) e Silva, Lordello, Schmidt e Mietto (2020, prelo) percebem o cenário atual como caótico e altamente estressor, com impactos no sistema familiar e no desenvolvimento das crianças.

O receio de ser infectado por um vírus, com risco de morte e de sofrer com possíveis sequelas vivenciadas pelas pessoas que se recuperaram da doença (CARDI; BERNABEI; LANDI, 2020), além do fato da enfermidade não ter a comprovação de um tratamento farmacológico eficaz e nem vacina para ser usada como medida de prevenção ao vírus (GOODMAN; BORIO, 2020), são fatores que podem influenciar no bem-estar psicológico, principalmente, por não saber como reagir à nova situação. Sintomas de depressão, ansiedade e estresse diante da pandemia têm sido identificados na população. Além das implicações psicológicas diretamente relacionadas à COVID-19, medidas para contenção da pandemia, como o isolamento social, também podem consistir em fatores de risco à saúde mental. Há ainda autores que identificaram que os efeitos negativos dessa medida incluem sintomas de estresse pós-traumático, confusão e raiva (SCHIMIDT; CREPALDI; BOLZE; NEIVA-SILVA; DEMENECH, 2020). Tendo esses aspectos em mente, somados à condição peculiar, das crianças e dos adolescentes em processo de desenvolvimento, (BRASIL, 1990), a atuação da psicologia, no âmbito da escola, se fez necessária a fim de minimizar os impactos da pandemia COVID-19 na infância e no bem-estar das famílias.

NOVA ROTINA:
AULAS *ON-LINE* E SEUS DESAFIOS

O ambiente escolar precisou se adaptar, buscando proporcionar o aprendizado para as crianças, estimulando-as em um novo formato, além de buscar apoiar aspectos do desenvolvimento emocional e social. Com isso, as aulas, na maioria das escolas particulares, passaram a ser realizadas por meio de uma plataforma *on-line*, assim como os atendimentos às famílias. Nos primeiros meses de vivência do isolamento social (março/abril), visando sustentar o método seguido pela escola, a primeira providência foi a realização de gravações, pelos professores, sobre diferentes materiais montessorianos, destinada a cada segmento educacional e, também, e-books interativos, a serem disponibilizados para as famílias. Em meados do mês de maio, foi iniciada, de forma gradativa, a implementação das aulas *on-line*, primeiramente pelo Ensino Fundamental I, e, posteriormente, no mesmo mês, na Educação Infantil.

Nesse contexto, as famílias assumiram uma nova posição na educação escolar dos filhos. Em casa, precisaram estar ainda mais presentes e redefinir a qualidade desta relação, passando a auxiliar as crianças em todas as suas atividades escolares. Apesar das aulas estarem sendo ministradas pela professora, no formato *on-line*, as crianças precisavam de um adulto ao seu lado para ajudá-las nesse momento. Dessa forma, o que a princípio foi um alívio para os pais, no sentido de estarem, em casa, com os seus filhos em maior segurança, tornou-se um novo fator estressor na dinâmica familiar. Ao somar as demandas pessoais, a sobrecarga inegável de trabalho, os cuidados domésticos e as novas responsabilidades escolares dos filhos, ocasionaram ainda mais conflitos na rotina familiar.

Mesmo com todos os esforços, fisicamente as crianças deixaram de frequentar a escola, que é um dos microssistemas essenciais ao desenvolvimento (FERREIRA; MOURA; MIETO, 2020). Isso gerou lacunas não só na aprendizagem formal, pois elas foram privadas da socialização com os pares, onde ocorrem momentos fundamentais de interação, trocas, experiências lúdicas, desafios, frustrações e controle de impulsos, que são ainda mais significativos ao desenvolvimento infantil (LINHARES; ENUMO, 2020). Muitas crianças, que faziam acompanhamento com diferentes especialistas, como psicóloga, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, entre outras, ainda tiveram as terapias suspensas, o que também aumentou algumas dificuldades escolares e sociais, dentro de casa.

No contexto da pandemia da COVID-19, as crianças e suas famílias lidaram com situações novas e muito estressoras, que a depender de seus recursos pessoais, podem ameaçar a sua saúde física e mental, e dificultar as suas capacidades de se adaptar a esse novo contexto (LINHARES; ENUMO, 2020). Diante deste cenário, a psicologia escolar observou uma demanda crescente dos familiares por atendimentos *on-line*, relatando sobrecarga com o acúmulo de tarefas e um número insuficiente de estratégias para lidar com a nova rotina das crianças, acompanhada de novas demandas comportamentais e emocionais apresentadas.

Foi observado, também, que algumas demandas estavam sendo comuns aos alunos. Por exemplo, dificuldade em acompanhar a rotina, alteração na regulação do sono e alimentação, alta irritabilidade, alguns comportamentos de isolamento e timidez. Além disso, algumas crianças ainda apresentaram o comportamento de maior apego e dependência aos pais. Em alguns casos, houve uma regressão de habilidades previamente adquiridas (FIOCRUZ, 2020).

Em atendimento, mães e pais se mostraram-se aflitos, ansiosos e confusos, sem saber como lidar com as reações de seus filhos e

sem conseguir acolhê-los em suas demandas, principalmente por também estarem em *home-office*, com uma maior sobrecarga de trabalho. Linhares e Enumo (2020), ainda ressaltam que, em especial no contexto de pandemia, a saúde mental das crianças deve ser um ponto de atenção, considerando-se que elas se constituem como uma população mais vulnerável.

Diante de demandas tão similares e atenta ao novo contexto escolar e familiar, a equipe de psicologia escolar, além de realizar os atendimentos individuais, buscando acolher as demandas familiares, e produzir *e-books* de orientação sobre áreas sensoriais, motoras e práticas; propôs um projeto de educação emocional, chamado Ciclo das Emoções, voltado para as crianças, de todas as faixas etárias, da escola. O intuito inicial era acolher a demanda de pais e mães, fazendo-os refletir sobre a importância de trabalhar as emoções com as crianças, em especial neste momento e, além disso, para que eles, como responsáveis, também tivessem uma autopercepção sobre suas emoções ao observarem as emoções dos filhos. Afinal, o momento era delicado e foi preciso um maior autoconhecimento frente às demandas.

O SUPORTE EMOCIONAL COMO PRIORIDADE

Historicamente, no ambiente escolar a questão cognitiva foi posta em destaque. A criança deve aprender os conteúdos e conseguir tirar boas notas, assim atesta que está apta para ser aprovada para o ano letivo seguinte. Porém, nos últimos anos, a questão emocional tem ocupado maior pauta (SCHWARTZ; LOPES; VERONEZ, 2016). Muitos estudiosos começaram a perceber a importância da afetividade, dos aspectos sociais e de trabalhar as emoções também em sala de aula. Goleman (2011), ao comentar os benefícios da aprendizagem

emocional e social, destaca que a área pedagógica resultava em uma melhora significativa:

> Se você é uma criança dominada pelo aborrecimento, pela raiva, angústia, ansiedade, ou qual for a causa de estresse em você, terá uma capacidade diminuída em prestar atenção ao que o professor está lhe dizendo. Mas se você consegue controlar essas perturbações emocionais, sua memória ativa - ou seja, a capacidade de atenção para absorver informação - aumenta (Goleman, 2011, p. 107).

Ao trabalhar as competências emocionais, as crianças conseguem se expressar adequadamente, interpretar e regular suas emoções, bem como entender as emoções dos outros. Aspectos muito desejados, em quaisquer circunstâncias, porém, ainda mais essenciais em situações atípicas, como a vivenciada. Ao entender suas emoções, e conseguir comunicá-las de forma coerente e eficaz, as crianças podem, e, na maioria das vezes, conseguem avaliar as estratégias de forma mais assertiva na resolução dos conflitos, como, também, em eventos que causam frustração e até os favoráveis. O que as fazem perceber, aos poucos, a sua percepção sobre o outro (FONSECA, 2016; SCHWARTZ; LOPES; VERONEZ, 2016).

A nomeação de sentimentos é algo que estabelecemos socialmente e aprendemos ao longo de toda nossa vida. A própria experiência do sentir os sentimentos e, por consequência, expressá-los, também é vista como algo subjetivo e singular de cada sujeito. A literatura sobre as emoções indica que o reconhecimento dos sentimentos, a sua nomeação e expressão, tem como consequência a construção de um sujeito com um bom repertório social, menos problemas de comportamento, bom autocontrole e expressividade emocional adaptada ao meio social (SCHWARTZ; LOPES; VERONEZ, 2016).

Nessa perspectiva, ao construir o material de cada ciclo, houve um olhar diferenciado sobre as emoções, tendo uma trajetória única

e singular. Apesar de uma estrutura similar, os desafios e anseios foram diferentes em cada edificação. O primeiro ponto foi pesquisar na literatura o que há de referências sobre as emoções, compilando-se artigos, dissertações e teses sobre o assunto, de forma que o conteúdo chegasse às famílias de maneira acessível e aplicável, no dia a dia. Apesar da psicologia possuir um acervo considerável sobre o desenvolvimento infantil, há uma escassez em relação ao tema pesquisado. Autores conhecidos, como Wallon, Vygotsky e até Freud, comentam sobre a importância da questão social e afetiva, porém, não aprofundam diretamente na importância de cada emoção. A principal obra de Vygotsky sobre as emoções, por exemplo, não é ainda acessível em Língua Portuguesa (VIGOTSKI, 2004) e a obra de estudiosas brasileiras contemporâneas sobre o assunto, pouco difundidas para profissionais que atuam nos contextos escolares (TOASSA, 2009, 2014).

O grande desafio, foi, então, procurar sobre cada tema, relacioná-lo com as situações trazidas pelas famílias e conseguir com que os pais pudessem se perceber como participantes ativos da construção socioemocional de seus filhos. Buscando contemplar esses aspectos, a ideia era mais do que sugerir atividades, o grande intuito era conseguir gerar reflexões e, ainda, mostrar a importância das diferentes emoções para a construção do sujeito. Afinal, por mais que diferentes famílias tenham procurado a equipe de psicologia com a demanda que seu filho não estava tão feliz, como antes, ou estava mais ansioso ou com raiva, entende-se que a situação de isolamento não era confortável para os familiares e isso precisava, também, ser visto.

A questão de se perceber como responsável ativo na criação do filho é algo que mães e pais vivenciaram, estando mais presentes em casa e convivendo de forma intensa com a criança. Por mais que o microssistema familiar seja a base das relações e a primeira referência, influenciando significativamente no desenvolvimento, os outros

ambientes sociais sempre se fizeram presentes, como a escola, os amigos, os avós e os tios (SILVA; NUNES; BETTI; RIOS, 2008). Porém, com o isolamento, os outros sistemas de apoio foram limitados e o núcleo familiar exerceu um forte e intenso modelo (SILVA; LORDELLO; SCHMIDT; MIETTO, 2020, prelo).

Na constituição da identidade e personalidade, as crianças estando mais em casa, reduziram o seu contato com outras pessoas, projetando mais padrões conhecidos, imitando hábitos, comportamentos, valores e atitudes do seu núcleo familiar (SILVA; NUNES; BETTI; RIOS, 2008). Sobre esse assunto, Nogueira (2007) complementa:

> A família funciona como um espelho em que os pais veem refletidos os acertos e erros de suas concepções e práticas educativas – os quais costumam se fazer acompanhar de sentimentos de orgulho ou, ao contrário, de culpa (p.160).

Por isso demonstra-se a importância dos pais se perceberem na criação de seus filhos, tendo auxílio nesse desenvolvimento para reconhecerem suas emoções, antes de tentarem entender as do seu filho. Buscando trazer este olhar, o Ciclo das Emoções, diversas vezes, buscou indagar aos pais, principalmente na parte de psicoeducação e, também, com sugestões de mídias específicas para o público adulto.

Nessa perspectiva, a estrutura inicial foi pensada a luz da teoria sócio-histórica, por essa se importar com o contexto atual do indivíduo, pensando-o histórico e culturalmente. Em tempos atuais, isso se torna essencialmente importante, afinal, o contexto particular de cada criança e sua família, ficou ainda mais evidente nas suas relações. Entretanto, também se fez necessário buscar outras referências mais atuais que tratassem sobre o tema. A seguir, descrevemos como cada Ciclo foi elaborado e disponibilizado às famílias.

CADA CICLO TEM SUA HISTÓRIA

O Ciclo das Emoções foi dividido em 8 partes, encaminhados entre 10 julho à 4 de setembro de 2020. Quando o projeto chegou pela primeira vez às famílias, as crianças já estavam há cerca de 5 meses em casa e tendo aulas on-line há 2 meses, por consequência, sem contato social com seus pares.

O projeto foi escrito em uma linguagem voltada para os responsáveis das crianças, com os objetivos de (1) sensibilizá-los sobre a importância do manejo emocional para o desenvolvimento saudável do seu filho, (2) instrumentalizá-los com estratégias, atividades e mídias específicas para cada uma das emoções abarcadas no projeto e (3) desmistificar as emoções socialmente avaliadas como boas ou ruins, ressaltando a importância de cada uma delas para o ser humano. Além disso, de forma indireta, (4) trabalhar a autopercepção dos pais em relação a suas questões emocionais e como isso poderia influenciar no desenvolvimento da criança.

Nesse momento, a equipe de psicologia tinha dificuldades de intervir diretamente com todas as crianças. Por isso, as famílias assumiram o papel primordial de mediar essa intervenção, que seria aplicada em suas casas, por eles. Houve uma preocupação para que esse projeto não se tornasse mais um fator de sobrecarga para os cuidadores, que não fosse recebido pelas famílias como mais uma atividade escolar das crianças. Por isso, foram aspectos levados em consideração na elaboração do projeto: o formato do arquivo em PDF, enviado via e-mail institucional; a linguagem usada na escrita, acessível e concisa; a periodicidade, semanal e a estrutura fixa dos ciclos. Esta última composta por:

- Psicoeducação: definição e reflexões sobre a emoção ou sentimento da semana, quais as suas funções, diferentes formas

de expressão de acordo com a faixa etária e a sua importância no desenvolvimento da criança, bem como, ao longo da vida.

- Estratégias: descrição de estratégias a serem usadas no dia a dia, evidenciando comportamentos e atitudes dos adultos que favorecem o desenvolvimento emocional da criança.
- Atividades: sugestão de atividades lúdicas, que estimulam a identificação, nomeação e elaboração da emoção ou sentimento pelas crianças e pelos adultos. Outro objetivo das atividades é promover o autoconhecimento das crianças e favorecer o conhecimento dos pais sobre situações que eliciam diferentes emoções em seus filhos.
- Mídias: indicação de filmes, vídeos, livros infantis e cartilhas que abordam o tema da semana.

O primeiro *e-book*, que integra o projeto, tem como conteúdo uma narrativa sobre as emoções, a importância de vivenciá-las de forma saudável e o impacto disso no processo de desenvolvimento humano, trazendo referências teóricas sobre o assunto. Atrelado a este conteúdo, foi realizado um apanhado de como essa nova conjuntura social poderia afetar as crianças e as famílias como um todo. Os demais *e-books* focam em emoções específicas. A escolha das emoções foi feita baseada naquelas que as crianças estão, possivelmente, vivenciando com maior intensidade no contexto da pandemia COVID-19, são elas o (2) medo, (3) alegria, (4) tristeza e (5) raiva. Além dessas, ainda considerando a experiência das crianças no atual contexto, foram abarcados os sentimentos da (6) saudade, da (7) empatia e da (8) autoestima e da autoconfiança, estas duas últimas, em conjunto, totalizando 8 Ciclos das Emoções.

O CICLO DAS EMOÇÕES

Antes de pormenorizar cada uma das emoções e sentimentos escolhidos, foi considerado indispensável comentar sobre aspectos das emoções como um todo, descrevendo a importância de suas expressões na sobrevivência e no desenvolvimento humano, bem como suas funções na vida social da criança (PINTO, 1993). Foram destacadas, brevemente, características da expressão emocional de acordo com diferentes faixas etárias, tendo em vista todos os segmentos que a escola abrange. Em seguida, foram propostas estratégias e atividades que estimulam habilidades como a percepção, identificação, nomeação e validação das emoções.

Assim, neste primeiro ciclo, pode-se afirmar que o objetivo principal foi sensibilizar as famílias sobre a importância do tema da educação emocional, ao mesmo tempo em que já eram instrumentalizadas com estratégias e atividades a serem aplicadas e usadas como base para os demais Ciclos.

O **medo** foi propriamente a primeira emoção abordada no ciclo. A escolha por essa ordem não ocorreu de forma aleatória. Este foi um dos primeiros sentimentos a ser vivenciado nesse contexto social. Assim que várias informações sobre a pandemia começaram a surgir nos noticiários. Foram divulgadas especulações sobre a forma de contágio do vírus e muitos veículos de comunicação passaram a mostrar as taxas de contaminação e de mortes decorrentes da doença. Por conta de todo esse avalanche de informações, algumas com o conteúdo questionável, o medo e a insegurança afloraram na população. Sentimentos coerentes para o momento que todos estavam passando, cheio de incertezas e dúvidas referentes a uma doença com uma alta taxa de contágio (ORNELL, SCHUCH; SORDI; KESSLER, 2020).

Por ser o medo um dos sentimentos vivenciados com considerável intensidade, tanto pelos adultos quanto pelas crianças durante a quarentena, decidimos abordá-lo no início do ciclo. Várias das atividades propostas incluíam a participação dos adultos, de forma que também pudessem elaborar essa emoção. De acordo com Ornell, Schuch, Sordi e Kessler (2020), ao vivenciar essas experiências relacionadas à pandemia as pessoas poderiam ter um aumento significativo de um estado de medo e de alerta, podendo acarretar, como consequência, em um aumento da ansiedade da população geral.

Esse fato foi uma das motivações para que a equipe, de forma breve, abordasse sobre a ansiedade junto com a emoção do medo. Buscou-se relatar as características das crianças que poderiam estar vivenciando um quadro ansioso, a fim de que os pais pudessem reconhecer os sinais de ansiedade em seus filhos e, assim, soubessem quando procurar por uma ajuda profissional. Finalmente, atrelado a essas emoções, foi abordado o possível retorno às aulas presenciais, pois poderia ser um fator que causasse ansiedade e medo em muitas famílias.

A partir da percepção da equipe de psicologia, a **alegria** teve uma trajetória peculiar durante a pandemia. Por isso, esse foi definido como o terceiro Ciclo das Emoções. A princípio, a suspensão das aulas foi sentida como um recesso para as famílias, afinal, situações que os unem por um período, sem aula, geralmente ocorrem em momentos de férias. Até o momento, não se falava em teletrabalho para a maioria das famílias, nem em aulas na modalidade on-line paras as crianças. Com poucos casos confirmados no Distrito Federal, era o momento de uma breve pausa, em família, e para muitas crianças um motivo de grande alegria.

Conforme a pandemia foi avançando, o isolamento social foi se prolongando, os adultos foram retomando suas atividades laborais, de maneira remota, e as crianças, aos poucos, recebendo atividades

pedagógicas para serem realizadas em casa. Possivelmente, momentos de grandes alegrias aos olhos das crianças, tais como grandes socializações para comemorar festas de aniversário, passeios e visitas de pessoas queridas, foram proibidos e ficaram cada vez mais distantes na memória.

O terceiro Ciclo buscou evidenciar que as pequenas alegrias cotidianas, carregadas de experiências emocionais positivas, são de extrema importância, principalmente a longo prazo, no bem-estar subjetivo do sujeito (SIQUEIRA; PADOVAM, 2008). No entanto, para que isso aconteça, a criança precisa ser capaz de identificar tais alegrias rotineiras, e em seguida, valorizá-las. Nesse sentido, foram priorizadas estratégias e atividades que as auxiliassem a trazer seus momentos de alegria para o plano concreto, de forma que os ditos pequenos momentos, se tornassem mais palpáveis e visíveis. Além disso, buscou-se trazer informações novas sobre a funcionalidade da alegria, como, por exemplo, sua relação com desenvolvimento cognitivo, comportamental, criativo e relacional (PORTELLA; BOTELHO, 2019). Ademais, também foi trabalhada a questão dos momentos de qualidade em família, para que realizasse um jogo ou outro momento divertido, juntos, trazendo aos pais a importância de se passar um tempo com os filhos, mesmo que este seja curto.

O Ciclo da **tristeza** foi idealizado considerando-se as possíveis perdas que as famílias passaram, ou ainda estão passando, nesta pandemia da COVID-19. Para isso, buscou-se validar todas as perdas, sejam elas de ente queridos, bens materiais ou de recursos financeiros (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2020a, 2020b; MIGUEL, 2015).

A escrita sobre essa emoção se deu de forma bastante cautelosa e explicativa, uma vez que a tristeza é uma emoção frequentemente negligenciada e estigmatizada como negativa (PORTELLA; BOTELHO, 2019). Assim, a equipe manteve o foco em explicar a função da expressão da tristeza e a importância da validação

de tal expressão pelos adultos de referência da criança, bem como os desdobramentos desses dois aspectos no desenvolvimento infantil. O papel do acolhimento foi destacado no manejo desta emoção.

Ainda na parte de psicoeducação do ciclo, visando o tema de enfrentamento de situações que causam tristeza, foi abordado o construto da resiliência, com enfoque no caráter processual e contextual. Tal perspectiva foi adotada para desmistificar a ideia de que a resiliência é uma característica pessoal e inata de determinados sujeitos, ressaltando-se, ainda, a possibilidade do processo de tornar-se uma pessoa resiliente (RODRIGUEZ; SOUZA; POLETTO, 2015). Também foram propostas estratégias e atividades que estimularam a validação da tristeza (pela própria criança e por terceiros), a identificação de comportamentos estratégicos e o mapeamento da rede de apoio.

A **saudade** não foi uma das primeiras emoções a ser experienciada durante a pandemia, mas, com certeza, foi a que mais se prolongou ao decorrer do período de isolamento. A estratégia usada para conter a alta taxa de contágio da COVID-19 provocou muitas saudades, das mais diversas possíveis. Saudade de todas as pessoas do meio social (familiares, amigos, colegas de trabalho), dos lugares em que tinham o hábito de frequentar (escola, trabalho, parque, cinema), de poder fazer atividade física fora de casa, dos abraços e conversas informais, e, infelizmente, saudade dos entes queridos que faleceram devido o vírus. Por conta da grande dimensão que esse sentimento passou a ter no dia a dia da população, considerou-se extremamente relevante abordá-la nos ciclos.

É importante ressaltar que este ciclo trouxe dois desafios: (1) referenciar o conteúdo, pois não foi encontrado de forma acessível, como os estudos relacionados com essa temática, quando comparada às outras emoções. (2) Abordar o assunto por um viés mais leve e descontraído, menos melancólico. Este último desafio foi autoimposto. A saudade é um sentimento que, de acordo com Miguel (2015), ao

ser vivenciado, gera um misto entre duas emoções básicas, tristeza e alegria. Ou seja, dependendo do contexto, da intensidade e da forma como uma pessoa interpreta uma situação, ela pode vivenciar a alegria de relembrar um acontecimento e, em seguida, se sentir triste por conta da privação ou do afastamento de algo ou alguém.

Dessa forma, por ser um sentimento mais complexo, as crianças podem não saber exatamente o que estão sentindo, gerando certa confusão, e por consequência, podem potencializar o lado mais triste e expressá-lo através da raiva, por ser uma emoção que possuem mais familiaridade. Para evitar que isso ocorresse, foi elaborado um conteúdo que não sobrepusesse tristeza à felicidade, mas que visasse equilibrar a experiência em relação às duas, por meio da psicoeducação, das estratégias e das atividades que propõem uma forma saudável de vivenciar a saudade. Devido a isso, foi percebida a necessidade de se trabalhar a raiva no próximo ciclo.

A **raiva** é uma emoção comum a todas as pessoas. Ela é classificada como uma emoção básica (BUENO; PRIMI, 2003) e, assim como as demais, é muito importante que seja vivida de forma saudável. Entretanto, a raiva é muitas vezes caracterizada apenas como uma emoção que acarreta consequências negativas, por ser frequentemente associada à violência e à hostilidade (MONIZ, 2015). Por isso, as pessoas acabam interpretando-a, muitas vezes, de forma equivocada ou, até mesmo, ignorando-a.

No entanto, ao contrário do imaginário de muitos, esta emoção também apresenta funções positivas e até mesmo adaptativas, principalmente para as crianças (MOURA, 2012). Uma delas, por exemplo, é a função de gerar um alerta ou um sinal de que algo não está bem. No período da infância, isso ocorre pois encontram-se em uma fase da vida que é comum estarem em processo autopercepção e, por meio disso, expressam o que estão sentindo, às vezes, de forma física. Isso justifica o fato de que em determinados momentos,

elas só conseguirão transmitir que algo não está bem por meio de comportamentos relacionados à raiva, tornando-se necessário ensiná-las a expressarem os seus sentimentos, por meio de palavras.

Mostrou-se relevante para este Ciclo, falar sobre os variados aspectos da raiva e sinalizar possíveis estratégias de manejo para lidar com essa emoção. Principalmente, durante esse momento de pandemia, em que outras emoções como a frustração, a tristeza e a angústia ficaram mais evidentes, podendo ser significados em forma de raiva. Neste ponto, também foi feito um alerta às famílias, sobre a forma como os adultos lidam com esta emoção, refletindo na criança.

O sentimento da **empatia** também buscou ser revisitado e discutido com as crianças durante esse período, principalmente devido à situação peculiar que cada um vivenciava, onde o nível de tolerância era algo a ser trabalhado, evitando-se julgamentos. Neste ponto, aproveitou-se para sensibilizar as crianças sobre, por exemplo, o uso de máscara como uma proteção não só pessoal, mas, também, como respeito e cuidado com o outro. Para isso, entendeu-se como necessário que a criança conseguisse, antes, compreender e nomear as emoções que ela sentia, para que assim, identificasse os sinais emocionais, percebendo-os nas outras pessoas. Sabemos que esse é um processo e, por isso, a empatia acabou sendo um dos últimos sentimentos serem trabalhados.

A empatia foi apreendida para a construção do Ciclo, a partir de três componentes: (1) cognitivo, (2) afetivo e (3) comportamental, em que: o (1) componente cognitivo estaria relacionado com a capacidade de adotar a perspectiva das outras pessoas e inferir seus pensamentos e sentimentos; (2) o componente afetivo tem relação com a identificação da forma como as pessoas experienciam a compaixão e a preocupação com o bem-estar dos outros sujeitos; e, por fim, (3) o componente comportamental, que se apresenta como a habilidade de transmitir, explicitamente, que os sentimentos e os pensamentos

da outra pessoa são ouvidos e compreendidos, ou seja, é fornecida a atenção necessária a essa escuta (FALCONE, 1999; MOTTA; FALCONE; CLARK; MANHÃES, 2006).

Dessa maneira, as atividades e as estratégias foram estruturadas de acordo com a idade das crianças, e propostas visando o compartilhamento desse sentimento entre a família. Pois o desenvolvimento da empatia depende das condições de socialização oferecidas pelo contexto em que os sujeitos estão inseridos (MOTTA; FALCONE; CLARK; MANHÃES, 2006). Ademais, outro objetivo desse Ciclo foi estimular a criança a perceber as outras pessoas como semelhantes a ela, não só a partir de características físicas, mas também em relação a experiências pessoais vivenciadas.

Por fim, no último *e-book* foram trabalhados os sentimentos da **autoestima** e da **autoconfiança**, ambos de extrema importância na vida de qualquer sujeito, exercendo influência nas diversas esferas da vida, inclusive na adultez. A partir de uma visão sócio-histórica, a autoestima é definida como a construção dos valores que o sujeito tem de si mesmo, por meio de todas as relações que ele estabelece com o mundo, principalmente suas relações sociais, ou seja, apresenta diferentes significados a depender das situações vivenciadas por esses sujeitos (FRANCO, 2009). Já a autoconfiança está relacionada com a visão que o sujeito tem de si, mas a partir de suas experiências diretas com o mundo, sem a influência do juízo de valor de terceiros; é a percepção de que é capaz de emitir um comportamento bem-sucedido (MEYER, 2011).

Assim, esses dois sentimentos, antes alimentados diretamente por colegas, familiares e professores, e em diferentes ambientes, foram reduzidos ao contexto doméstico e familiares mais próximos. Mais uma vez, os responsáveis pela criança assumiram a linha de frente em algo que antes era compartilhado, inclusive no que diz respeito ao aprendizado pedagógico da criança, isto é, como incentivar, motivar e

elogiá-la de forma saudável. Nesse sentido, em relação à autoestima, buscou-se evidenciar a relevância de elogios sinceros, específicos e realistas, bem como o cuidado com a "bajulação" excessiva (MYERS, 2014, p. 62). As estratégias direcionadas ao estímulo da autoconfiança orientavam sobre a importância de dar oportunidade à criança na realização de tarefas progressivamente mais complexas, de acordo com o nível de desenvolvimento.

COMO AS FAMÍLIAS E PROFESSORES AVALIARAM OS CONTEÚDOS

A equipe não proporcionou um meio específico e estruturado para receber feedbacks, apesar de ter expressado abertura a críticas, elogios e sugestões ao final de cada Ciclo. Algumas famílias manifestaram, via e-mail e em atendimentos *on-line*, o agradecimento pelos conteúdos, que, de acordo com eles, se fez útil na rotina da família. Um aspecto curioso foi a repetição da palavra "carinho" em alguns feedbacks, o que transmitiu uma mensagem de que as mães e os pais se sentiram acolhidos e notados pela escola. Isso sugere, também, que falar sobre emoções e trazer um espaço em que essas famílias se sintam contempladas de forma mais afetiva é fundamental para uma relação saudável e promissora com a escola.

Outros retornos foram fornecidos pela equipe pedagógica. Uma das coordenadoras pedagógicas deu destaque ao projeto abarcando o seu conteúdo na Feira Literária da escola. Além disso, as professoras também comentaram o quanto aprenderam com o Ciclo das Emoções, mesmo estando em contato com as crianças há anos, puderam ter um novo olhar sobre alguns comportamentos. Também sinalizaram que já haviam escolhido suas estratégias preferidas a serem usadas no retorno presencial das crianças. A professora de

Ensino Religioso aproveitou para trabalhar o tema nas aulas virtuais, embasando-se no Ciclo das Emoções. Isso ressalta a relevância de se trabalhar as questões psicológicas no ambiente escolar e, além disso, do corpo pedagógico e da equipe de psicologia atuarem, em conjunto. Todas as dimensões precisam ser cuidadas e acolhidas.

IMPRESSÕES E SENTIMENTOS QUE SURGIRAM DURANTE A PRODUÇÃO DO CICLO DAS EMOÇÕES

Refletir, pesquisar e escrever sobre emoções despertou na equipe impressões, receios, sentimentos e momentos de autopercepção. E, sem dúvidas, muitos desafios.

Todas as cinco integrantes da equipe foram afetadas de formas diferentes e pessoais pela pandemia da COVID-19, mas, também, compartilharam vivências por conta do trabalho em conjunto voltado para atender as demandas da escola, possibilitando, dessa forma, ideias e reflexões que se complementaram de forma fluida na produção do material.

Um dos principais receios, por parte da psicóloga supervisora da equipe, foi a possibilidade de que a produção de um material que falaria de forma mais aprofundada e empática sobre emoções pudesse afetar a equipe, intensificando ainda mais sentimentos já aflorados pela pandemia. Entretanto, essa preocupação serviu como um lembrete para que o conteúdo fosse produzido sempre em alerta para possíveis repercussões emocionais que poderiam ser despertadas. Essa preocupação se estendeu também para como as famílias receberiam esses conteúdos e, por isso, a equipe de psicologia sempre registrou que estava à disposição para as demandas que surgissem.

Uma vez que todos os Ciclos estavam finalizados, foi realizado um encontro diferenciado pela psicóloga supervisora. Durante uma reunião on-line, cada integrante da equipe comentou sobre o que achou da experiência de criação, qual Ciclo mais gostou, qual teve mais dificuldade e qual teve mais facilidade na escrita. Todas comunicaram que a elaboração do projeto proporcionou mais experiências positivas do que negativas e que, inclusive, algumas estratégias sugeridas puderam ser implementadas pelas próprias autoras. No âmbito das dificuldades, houve certa concordância: foram experienciadas maiores dificuldades na escrita sobre a saudade e a alegria, de forma que fossem abordadas informações para além do senso comum e com respaldo da literatura. Já no âmbito das preferências e das facilidades, as respostas foram mais diversificadas. Algumas hipóteses levantadas pela equipe para isso foi o perfil de cada uma, bem como a singularidade do ser humano na vivência de cada emoção e sentimento.

Cabe ainda ressaltar que a personalidade de cada uma se transpôs na escrita dos ciclos. Como o intuito era uma proposta menos formal e mais acessível, isto permitiu que o processo de escrita se desse de forma mais fluída e compartilhada por todas. Demonstrando, assim, que algumas emoções, principalmente as que estavam ainda em maior elaboração pessoal, ficaram, em um primeiro momento, mais confusas, já outras, a elaboração ocorreu de forma mais rápida e o texto foi construído de forma mais dinâmica e clara.

O Ciclo das Emoções, a princípio destinado às famílias e estudantes, foi além, se tornando um apoio também para os professores, a equipe pedagógica e a equipe de psicologia no enfrentamento de possíveis dificuldades. Ao trabalhar os aspectos emocionais, conseguimos criar um espaço para que todos, em um momento tão delicado, conseguissem elaborar alguns sentimentos. O material elaborado durante o período de isolamento social foi uma adaptação de uma prática já desenvolvida na escola, adequando-se

à vivência das atividades *on-line*. Presencialmente, a validação dos sentimentos de toda a comunidade escolar, bem como a proposição de estratégias, era uma prática da equipe, por meio das mais diversas intervenções. Por fim, ressaltamos que o ambiente montessoriano, demonstra o cuidado e o respeito com a criança, aspectos essenciais para uma boa relação, que integram com o trabalho da psicologia. Muitos pais, ao buscarem este método, esperam que seus filhos sejam mais autônomos, responsáveis e, em especial, adultos emocionalmente mais conscientes. Ao longo dos anos, o trabalho da psicologia se intensificou com esses pais, em rodas de conversa, até para que eles entendessem que o estímulo precisa ir além da estrutura da escola, precisa ser levado em prática em casa e outros ambientes.

Dessa forma, verifica-se uma importância prática e teórica de relatos de experiências como esse serem compartilhados, visando colaborar com a discussão e compreensão de aspectos do desenvolvimento infantil e familiar vivenciados durante a pandemia, ainda pouco estudados e conhecidos, e também para inspirar práticas da psicologia escolar que serão necessárias na transição pós-isolamento social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmera dos Deputados, *Lei no 8.069*, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/ L8069.htm

BUENO, J. M. H.; PRIMI, R. Inteligência Emocional: Um Estudo de Validade sobre a capacidade de perceber emoções. *Psicologia*: Reflexão e Crítica, v.16, n.2, p. 279-291, 2003.

CARDI A.; BERNABEI, R.; LANDI, F. Persistent Symptoms in Patients After Acute COVID-19. *JAMA*. v.324, n.6, p. 603-605, jul. 2020. doi:10.1001/ jama.2020.12603

DISTRITO FEDERAL. Decreto-lei nº 40.509, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, e dá outras providências. *Diário Oficial Eletrônico do Distrito Federal*: DODF, Distrito Federal, 2011. Disponível em: https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2020|03_Mar%C3%A7o|D ODF%20025%2011-03-2020%20EDICAO%20EXTRA|&arquivo=DODF%20025%2011-03- 2020%20EDICAO%20EXTRA.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

FALCONE, E. A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v.1, n.1, p. 23-32, 1999.

FERREIRA, J. M.; MOURA, G. G.; DE MELO MIETO, G. S. Children's Sociability in Institutional Contexts: Theoretical Reflections on Cognitive Development Within Peer Interactions. *Human Arenas*, p. 1-21, 2020.

FONSECA, V. A importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista psicopedagogia*, v. 33, n.102, p.365-84, 2016.

FRANCO, A. F. O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* (ABRAPEE), v.13, n.2, p.325-332, 2009.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. *Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19*: Recomendações Gerais. Brasília, 2020a. Disponível em: https://www.fiocruzbrasilia.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%c3%bade-Mental-e-Aten%c3%a7%c3%a3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%c3%a7%c3%b5es-gerais.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. *Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19*: Crianças na pandemia COVID-19. Brasília: CEPEDES, 2020b. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/41182/2/CartilhaCrianc%cc%a7as_Pandemia.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

GOODMAN J. L.; BORIO L. Finding Effective Treatments for COVID-19: Scientific Integrity and Public Confidence in a Time of Crisis. *JAMA*, v.323, n.19, p. 1899–1900, april 2020. doi:10.1001/jama.2020.6434

LINHARES, M. B. M.; ENUMO, S. R. F. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 37, 2020. https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089

MEYER, D. S. T. *A autoestima na perspectiva da análise do comportamento*. 2011, 61 f. Trabalho de conclusão do curso de especialização - Instituição Brasiliense de Análise do Comportamento, Brasília, 2011.

MIGUEL, F. K. Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. *Psico - UFS*, v. 31, n. 1, p.153-162, 2015.

MONIZ, A. L. M. *Competências sociais e emocionais na infância*: a raiva. Estudo realizado em escolas do primeiro ciclo do ensino básico. 2015, 151 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal, 2015.

MONTESSORI, M. *Mente Absorvente*. 2. ed. Rio de Janeiro: Portugália, 1987. (Obra original publicada em 1949).

MOURA, C. B. (2012). Avaliação clínica do comportamento agressivo em crianças. In: CABALLO, V. E. (Org.). *Manual para a avaliação clínica de transtornos psicológicos*. 1. ed. Santos, 2012. cap.19, 619-631.

MOTTA, D.C.; FALCONE, E. M. O.; CLARK, C.; MANHÃES, A. C. Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 3, p. 523-532, set./dez. 2006.

MYERS, D. G. *Psicologia Social*. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

NOGUEIRA, M. A. Família e Escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*, v. 31, n. 2, p. 155-170, 2006.

OLIVEIRA, J. B. O., GOMES, M. & BARCELLO, T. A COVID-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio*: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, Sept. 2020.

ORNELL, F.; SCHUCH, J.B.; SORDI, A.O.; KESSLER F.H.P. "Pandemic fear" and COVID-19: mental health burden and strategies. *Brazilian Journal of Psychiatry*, São Paulo, v. 42, n. 3, p 232-235, june 2020.

PINTO, H. D. S. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. *Temas em Psicologia*, v. 1, n. 3, p. 73-76, 1993.

PORTELLA, M.; BOTELHO, L. A funcionalidade das emoções positivas e negativas. *Revista Psique Ciência & Vida*, São Paulo, n.155, p. 22-31, 2019.

QUEIRÓS, C.; PASSOS, F. A recuperação emocional e o apoio psicológico a sobreviventes. In: LUCIANO, L.; AMARO, A. (Orgs.). *Riscos e crises da teoria à plena manifestação*. 1. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018, p. 453-473.

RODRIGUEZ, S. N.; SOUZA, A. P. L.; POLETTO, M. Processos de resiliência fomentados por projeto de intervenção com adolescentes. In COIMBRA, R. M.; MORAIS N. A. (Orgs.). *A resiliência em questão*: perspectivas teóricas, pesquisa e intervenção.). Porto Alegre: Artmed, 2015, p. 151-168.

SILVA, I. M. ; LORDELLO, S. R. ; SCHMIDT, B.; MIETTO, G.S.M. Brazilian Families facing the COVID-19 Outbreak. *Journal of Comparative Family Studie* JCR, 2020 (prelo).

SCHIMIDT, B; CREPALDI, M. A; BOLZE, S. D. A; NEIVA-SILVA, L; DEMENECH, L. M. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 37, 2020 https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200063

SCHWARTZ, F. T.; LOPES, G. P.; VERONEZ, L. F. A importância de nomear as emoções na infância: relato de experiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 20, n. 3, p. 637-639, dez. 2016. https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031019

SILVA, N. C. B. da; NUNES, C. C; BETTI, M. C. M; RIOS, K. de S. A. Variáveis da família e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 2, p. 215-229, 2008.

SIQUEIRA, M. M. M; PADOVAM, V. A. R. Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia*: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 24, n. 2, p. 201-209, June 2008.

TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski*: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. 348 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/T.47.2009.tde-19032009-100357.

TOASSA, G. Vigotski: notas para uma psicologia geral e concreta das emoções/afetos. *Cadernos Espinosanos*, São Paulo, v. 1, n. 30, 2014. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2447-9012.espinosa.2014.83774

VIGOTSKI, L. S. *Teoria de las emociones*: estudio historico-psicológico. 1. ed. Madrid: Akal, 2004.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Overview of public health and social measures in the context of COVID-19*: interim guidance. Geneva: World Health Organization, 2020. Disponível em: https://apps.who.int/iris/handle/10665/332115. Acesso em: 15 set. 2020.

Capítulo 15

VOZES QUE RESSOAM: A PSICOLOGIA ESCOLAR/ EDUCACIONAL E O PROCESSO EDUCATIVO EM TEMPOS DE COVID-19 NO MATO GROSSO DO SUL

Aldenor Batista da Silva Junior
UCDB, aldenorbsjpsi@gmail.com

Gabrielle Da Valle Oliveira
UCDB, gabidavalle@hotmail.com

Pãmella da Silva Aranda
UCDB, pamellaaranda-@hotmail.com

Thiago Dos Santos Ferraz
UCDB, thiagooferrazs@gmail.com

INTRODUÇÃO

“A alma sensível é como harpa que ressoa com um simples sopro”

(Beethoven)

Este trabalho é parte de uma proposta mais ampla de estudos e pesquisas que visa compreender a prática de profissionais da Psicologia nas políticas públicas educacionais dos diversos estados brasileiros e países da América Latina.

Levando em consideração que a sociedade, a escola e o sujeito podem ser compreendidos a partir de algumas considerações que emergem nas obras de Karl Marx, Vygotsky e seus seguidores, busca-se considerar e analisar as questões colocadas atualmente no trabalho educativo das escolas com base na construção teórica do materialismo histórico- dialético e na Psicologia Histórico-Cultural como recurso para reflexões críticas sobre a realidade vivenciada por psicólogos escolares em tempos da pandemia, diante do vírus SARS-CoV-2.

A Psicologia Histórico-Cultural, em síntese, sustenta que a aprendizagem e desenvolvimento estão associados, e a escola é uma instituição imprescindível para a socialização dos saberes constituídos historicamente e o lugar onde se fortalece a formação de conceitos espontâneos e científicos do estudante.

Em tempos de crise e emergência pandêmica é possível identificar reflexos e desafios nos diversos cenários sociais, inclusive nos processos educativos que abarcam os espaços escolares e o processo de escolarização e, consequentemente, o trabalho de psicólogos educacionais, participantes escolares que garantem o atendimento educativo.

As estratégias da gestão escolar são subsidiadas pelos decretos e normativas legais de estados e municípios que estabeleceram a suspensão das atividades escolares presenciais como medida de urgência e, por conseguinte, adoção dos meios digitais para fins educativos.

Este trabalho trata da reflexão e discussão teórica sobre a realidade escolar e a atuação de psicólogos escolares nos aspectos da teoria histórico-cultural, com base na atual conjuntura educativa em tempos de pandemia e distanciamento social. Sob este aspecto, é necessário entender também as vulnerabilidades e desigualdades do sistema social, cujos contornos se tornam mais evidentes em momentos de crise, particularmente na garantia de direitos a serviços básicos, como a educação.

Considera-se necessário que a atuação em um determinado período histórico e em situações atípicas do movimento da vida humana seja objeto de lentificação do olhar na pesquisa em Psicologia Educacional.

Como afirma Martins (2015), os dados obtidos a partir da empiria representam mais do que apenas a expressão do imediato e urgente, mas exige a compreensão inteligível presente na produção do conhecimento, para apreender os elementos que complementam as mediações históricas concretas, que podem alcançar esclarecimentos por meio de aporte teórico ou das complexidades atingidas com a abstração de pensamento.

Para tanto, no olhar teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural que as expressões realizadas pela mediação dos depoimentos, não revelam só os sujeitos que imediatamente participaram da pesquisa, mas se relacionam com algo mais amplo, macro e vivido pela própria sociedade durante o percurso da história coletiva (BARROCO; FRANCO, 2013). Dessa forma, não somente os envolvidos diretamente com a realidade escolar situada em um

determinado espaço acabam revelados, mas toda uma teia social que contribui para os fatos históricos e seus influentes, os meios de comunicação e as oportunidades de confronto e mediação.

Escolheu-se a abordagem qualitativa para a análise dos dados, tendo como um dos procedimentos metodológicos a análise de conteúdo aplicada às respostas obtidas na entrevista semiaberta. Desta maneira, considera-se que as possibilidades de utilização deste recurso encontraram-se de acordo com os objetivos estabelecidos para a realização das análises, a partir das interpretações obtidas por meio dos relatos extraídos do instrumento de investigação, a considerar que "o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente ela expressa um significado e um sentido" (FRANCO, 2003, p.13).

Diante do exposto, sobreveio a necessidade de conhecer como psicólogos escolares estão vivenciando a realidade do Covid-19. Preocupa-se especialmente em verificar, por intermédio da linguagem apresentada, de que modo estão ocorrendo as atividades profissionais de psicólogos e a escolarização em sua complexidade.

O PSICÓLOGO ESCOLAR/EDUCACIONAL E SEU PAPEL EM CONTEXTOS DE CRISE DO CAPITALISMO

O homem se constitui por intermédio das relações estabelecidas ao longo de sua inserção no mundo social e cultural. A considerar, de acordo com Leontiev (2004), que as atividades são ações realizadas com o objetivo de alcançar o motivo inicial que a incitou, abrange-se também a concepção de que o homem é capaz de transformar o meio

que o circunda por meio do trabalho, atividade principal desenvolvida por ele, e dos instrumentos criados.

Estes instrumentos e a atividade desempenhada são geradoras de consciência. Vygotsky (1896) defende que há uma relação entre a consciência e a atividade. Sob o mesmo ponto de vista, nas palavras de Rubinstein (1887),

> A psique se forma na atividade – a consciência em atividade –, manifesta-se no comportamento [...]. Aparece a tarefa – diferente do simples sentimento – de conhecer o psíquico por meio do descobrimento das relações objetivas com as que objetivamente se determina. (RUBINSTEIN, 1887 apud ZANKOV, 1984, p.9).

Em analogia às ideias apresentadas, considera-se que há uma estreita relação entre a consciência e a atividade que permite conhecer o conteúdo da personalidade, estudar e atuar sob os sentimentos e sua consciência a partir de dados externos da conduta, das ações e das obras humanas. Dito de outro modo, "o sistema dos processos internos é condicionado por certo sistema de ações externas" (VIGOTSKI, 2001).

Deste modo, o Psicólogo que atua no contexto educativo, em sua atividade de conscientização e transformação dos sujeitos na educação, ao se preocupar com a efetivação da aprendizagem e a saúde dos escolares, muito tem a contribuir mesmo em tempos de pandemia para compreender e lidar com as condições objetivas e subjetivas que interferem e interagem nesta realidade vivenciada mundialmente.

A preocupação e as estratégias para evitar a contaminação do vírus Sars-Cov-2, ocasionaram a diminuição da circulação de mercadorias, o fechamento dos mercados e a restrição da circulação dos meios de transporte que levaram a uma "crise do capitalismo". O trabalho e o homem, na sociedade capitalista, tornaram-se a mercadoria, de modo que "a máquina adapta-se à fraqueza do homem

para fazê-lo máquina" (MARX, 1988, p.204). Assim, todo contexto de crise passa a ser visto como interferência à máquina que produz e controla o homem.

As mudanças no cenário contemporâneo, diante das necessidades emergentes impostas pela pandemia, trouxeram um marco para a Psicologia Escolar e Educacional, a recente aprovação da Lei 13.935/2019 promulgada em dezembro de 2019, que mediante sua regulamentação disponibiliza a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica do Brasil. Acredita-se que os novos desafios educacionais, emergidos pela crise sanitária e humana causada pela pandemia do COVID-19, torna ainda mais evidente o papel das psicólogas e psicólogos na educação.

A Psicologia Escolar e Educacional se insere nesse contexto de adaptações curriculares, didáticas e estruturais junto com a comunidade escolar/educacional. Os psicólogos e psicólogas atuantes podem participar de maneira presente e ativa na mediação e discussão das propostas e decisões, orientar percursos e provocar inquietações que possam motivar diálogos na comunidade. Sua atuação ao intervir nessas discussões, correspondem ao seu compromisso ético e social, comprometida com a equidade, justiça social e a inclusão de todos os sujeitos (BRASIL, 2020).

Diante dos diversos cenários da educação frente à pandemia, as desigualdades sociais passam a ser ainda mais evidentes e cruéis nas tocantes realidades de escolas públicas brasileiras. A Psicologia Escolar e Educacional não apresenta um modelo genérico de atuação, assim as psicólogas e psicólogos diante do contexto que estão inseridos precisam direcionar seus trabalhos a partir dos aspectos éticos da profissão e dos ideais da educação para todos, desenvolvendo práticas e intervenções críticas e que não legitimam desigualdades de qualquer natureza, mas que buscam incessantemente seus enfrentamentos (BRASIL, 2020).

Ampliando as possibilidades de atuação na escola, não apenas neste, mas em qualquer contexto de crises humanitárias, práticas consideradas relevantes para a comunidade escolar/educacional pedem espaços que possam oportunizar falas e escutas dos atores da educação, como fator essencial de promoção de saúde e vida nos espaços educacionais. Também são necessárias aproximações com áreas da saúde, assistência social, direitos humanos e justiça, proporcionando diversas possibilidades de trabalhos que podem colaborar com o enfrentamento e redução dos prejuízos agravados pela pandemia e pela crise no sistema capitalista. Vale ressaltar que cabe a Psicologia, comprometida com a transformação social e cumprindo seu papel ético político, estar na linha de frente da defesa e garantia do direito da educação para todos.

O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO, A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SUA REALIDADE EM TEMPOS DE COVID-19

Leontiev (2004, p. 312), um dos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, considerou que "a influência das condições históricas concretas se exerce tanto no conteúdo concreto de tal ou tal estágio dado do desenvolvimento, como sobre o curso do processo de desenvolvimento psíquico no seu conjunto". Assim, pode-se entender que o universo do homem que vive em sociedade é constituído por uma série de produções culturais e relações entre seres humanos, tornando este espaço significativo, sendo possível ser conhecido e capaz de estabelecer comunicações.

Levando em consideração de que o desenvolvimento psicológico ocorre à medida em que a potencialização das funções psicológicas superiores mediadas socialmente acontece, podemos compreender que,

> Durante o período histórico determinado não se pode dizer que a composição das personalidades humanas representa algo homogêneo, unívoco. O caráter de classe, a divisão de classes presentes são responsáveis pelos tipos humanos. As várias contradições internas, as quais se encontram nos diferentes sistemas sociais, encontram expressão acabada tanto no tipo de personalidade, quanto na estrutura do psiquismo humano de um determinado período histórico determinado (VYGOTSKY, 1930, P. 3)

Há uma permanente dialética entre a realidade do funcionamento psicológico humano e a forma como se estrutura o social, as transformações ocorridas na estrutura da sociedade produzem concomitantes alterações na realidade psíquica. Assim, mesmo em diferentes momentos históricos, o sistema capitalista, em sua essência, excludente, continua a produzir suas formas de limitar o desenvolvimento psicológico dos indivíduos, principalmente em escolares que vivenciam as contradições sociais e exigem no contato social, próprio da relação pedagógica e entre os escolares, mediações para que o aprendizado ocorra.

Em uma perspectiva da continuidade histórica, podemos compreender que o capitalismo se instalou como um sistema de produção de mercadorias no qual a classe dominante, ou seja, a burguesia, controla a força de trabalho na sociedade. Por meio dos processos de mediação e do aprendizado apropriados ao longo do tempo, as ações capitalistas levaram a uma coisificação do homem trabalhador (transformação em mercadoria), ou seja, do homem que se encontra em processo de aprendizagem, processo que põe em fragilidade suas competências e habilidades, suas condições de permanência nos diversos espaços, sua capacidade de criação e o aliena do produto de seu trabalho.

> a divisão de classe prepara, desperta, provoca o desenvolvimento de certas capacidades nos indivíduos de acordo com o lugar que ocupará na sociedade. Desta forma, a produção

> intelectual é determinada pela forma de produção material (VYGOTSKY, 1930, P.4)

A humanidade, mais intensamente no ano de 2020 se depara com a Covid-19, uma pandemia que ameaça a vida por meio da possibilidade de contágio e da morte e como processo afetado pelas consequências do sistema capitalista, observa-se a crescente desigualdade social e a exploração de limites do trabalho humano.

Se o sujeito que vivencia o processo de escolarização se desenvolve na relação indivíduo-sociedade, de forma que o meio social delineia o sujeito para criar nele as funções superiores de natureza social, considerando a materialidade e historicidade, quando a condição material de trabalho e a interação humana acabam sendo prejudicadas, as oportunidades de desenvolvimento se encontram fragilizadas.

A zona de desenvolvimento próximo (VIGOTSKI, 2000) é um elemento fundamental para estabelecer esta condição desenvolvimental, pois permite ao possibilitador de condições sociais para o aprendizado pensar no desenvolvimento próximo de outros, uma vez que uma pessoa que domina determinada teoria, conteúdo e/ou capacidade que outra, pode contribuir a ponto de levá-la a dominar tal teoria, conteúdo e/ou capacidade sozinha posteriormente. Se a interação humana por meio da mediação fica condicionada ao uso tecnológico, quando este sofre perturbações, consequentemente, o desenvolvimento não ocorre.

A educação escolar acompanha o desenvolvimento histórico da humanidade e mesmo em condições atípicas, como o surgimento do Sars-cov-2, se configura como um espaço marcado por inúmeras possibilidades de fracasso escolar, perpetuando desigualdades.

Compreende-se que a instituição educativa se configura como um espaço formado e permeado por concepções e práticas sociais e culturais que se conjecturam como de caráter pedagógico e inclusivo,

mas cujas reais finalidades e propostas sustentam tentativas de perpetuação das condições estruturalmente postas e aos ajustamentos a essa realidade situada historicamente.

Conciliando com o dito acima, tornasse necessário refletir os espaços escolares, as realidades de trabalho do psicólogo escolar/educacional e os efeitos da concretização dos planos e propósitos que orienta a constituição das pessoas, atores escolares e viventes das interações sociais em tempos de COVID-19.

Embora se criem projetos para o atendimento das novas necessidades escolares, as deficiências continuam no sistema econômico e educacional, nas relações escolares, nas condições de moradia e nos territórios que os escolares habitam, bem como na manutenção de possibilidades de mudança social.

Sendo assim, os estudantes que frequentam os espaços escolares que por hora em tempos de COVID-19 estão sendo realizados por meio de ambientes virtuais, estão presos a esta nova realidade que se vê difícil de verificar sua efetivação, pois muitos, principalmente aqueles que vivem em contextos de privação socioeconômica, não possui os instrumentos adequados para desenvolver o trabalho da atividade intelectual, fato este que se dá pela desigualdade social presente no modo de produção atual.

Os professores, profissionais que atendem ao público de alunos na escola, se vêem em estranhamento com o seu trabalho, que de forma inesperada estão tendo que desenvolver sua atividade profissional por uma plataforma de ensino a distância, isso gera ansiedade e medo em sua maioria, pois o novo traz novas exigências. E quando se percebem incapazes de realizar a tarefa, se sentem frustrados com o resultado. Precarizados em sua função, a garantia e o resultado do aprendizado de seus alunos fica prejudicado.

Nesta nova realidade, o contato com os demais integrantes da equipe pedagógica fica afetado, pois, o encontro coletivo com os demais professores não se faz mais presente em salas presenciais de encontro, mas por meio de plataformas virtuais e de pouco encontro interativo, assim, o convívio e o diálogo acabam sendo lesados. O compartilhamento de práticas e situações vivenciadas no cotidiano escolar, contribuem para a compreensão do estudante e para o enfrentamento de situações adversas em sua vida e nas condições de trabalho, afinal os modos de enfrentamento de determinadas dificuldades podem ser adquiridos na relação eu-outro, que de forma inesperada, por condições de isolamento, sofreu danos.

A situação atípica ocasionada pela atual saúde mundial e o consequente atendimento remoto, impõe novas condições, não se tem mais reconhecimento de um espaço físico estruturado para atribuir à escola e cumprir com as exigências colocadas, tanto para estudantes quanto para professores.

Esta nova realidade desconhecida, pode favorecer a sobrecarga ou impedir a realização de tarefas e atividades pedagógicas e assim, aumentarem ou diminuírem o número de exigências para que se cumpram o requisito da presença e avaliação escolar.

VOZES QUE RESSOAM: A ATUAÇÃO DE PSICÓLOGOS ESCOLARES/EDUCACIONAIS NO ATENDIMENTO REMOTO

Tendo em vista a complexidade do tema referente às condições de aprendizagem e de trabalho do psicólogo escolar enfrentadas na escola e a necessidade de perceber a realidade que vivenciam no cotidiano escolar em um determinado momento histórico,

buscamos apresentar neste texto algumas questões pertinentes à nova realidade pandêmica.

A linguagem é fundamental para o desenvolvimento humano, pois sua função primordial é a comunicação, que proporciona o contato social do indivíduo, através da interação com seu meio social e cultural que está inserido,

> E nesse processo de desenvolvimento cognitivo a linguagem tem um papel determinante na forma como a criança vai aprender a pensar, uma vez que as formas mais avançadas do pensamento são transmitidas à criança através de palavras. Então, é necessário um claro entendimento das relações entre pensamento e linguagem para se entender o processo do desenvolvimento intelectual. A linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança, mas existe uma inter-relação entre pensamento e linguagem, que se proporcionam mutuamente recursos (VIGOTSKY, 1987, p. 184).

É por meio principalmente da linguagem que os processos educativos são formados e estabelecidos, de modo a oportunizar contextos de ensino-aprendizagem. Com o contexto pandêmico que enfrentamos, os recursos e métodos pedagógicos dos educadores sofreram mudanças e inevitavelmente a linguagem estabelecida na relação pedagógica foi prejudicada. Podemos pensar que a expressão da linguagem mediada nas relações escolares está sendo interferida pelas ferramentas e meios tecnológicos, exigindo adaptações para grande maioria de alunos e educadores.

Á respeito do trabalho da psicologia educacional neste período pandêmico, a atuante 1 expressa as dificuldades que encontra com a sobrecarga de trabalho, visto que é a única psicóloga educacional que atua no seu município.

> Todos os profissionais aqui são da Educação, isso mesmo. Apenas eu da Psi e tenho que desenvolver o trabalho com todos os seguimentos: família, comunidade, pedagógico, educação

> básica, educação especial, enfim todos. Componho a equipe multidisciplinar da Educação Especial, com orientações gerenciais, ou seja, formações continuadas, palestras e jornadas pedagógicas específicas do segmento, mas agora com essa pandemia, está tudo parado, estamos realizando só umas reuniões online com a equipe gestora da educação especial (ATUANTE_1, 2020).

O trabalho encontra precariedades pela falta de profissionais, agora com a pandemia, as limitações ficam ainda mais evidentes pela dificuldade de acessar os diversos participantes da realidade escolar, como a família, comunidade, alunos e professores. Neste período, pelas precariedades presentes no atendimento remoto, o trabalho ficou limitado às reuniões com a equipe gestora por meio de plataformas de interação virtual.

Sob este aspecto, é necessário compreender as vulnerabilidades e desigualdades do sistema social, cujos contornos se tornam mais evidentes em momentos de crise, particularmente no direito a serviços básicos, principalmente em comunidades indígenas, que apresentam especificidades de acordo com os seus aspectos culturais. A precarização do acesso a recursos tecnológicos como também a condição da arquitetura do espaço educativo legitima a desigualdade estrutural na sociedade brasileira. A organização do espaço escolar impulsiona a criação de conhecimento e a construção de identidade, observados na dialética de apropriação do ensino-aprendizagem, como elementos materializados simbolicamente na constituição de sentidos, desta forma, deve-se estar atento a ela.

Os estudantes que vivem em contextos de privação socioeconômica, podem não possuir os instrumentos adequados como computador e internet para desenvolver o trabalho da atividade intelectual. Este fato se dá, nos dizeres de Marx (1988), pela desigualdade social presente no modo de produção atual.

> Com o distanciamento tudo mudou, a escola se tornou remota, com ferramentas da comunicação e da informação, mas essa escola remota tem outro nível de relacionamento, pois além de expor a realidade econômica e a acessibilidade, ou não acessibilidade, com essa decisão e novo formato de trabalho vemos aí um processo de grave evasão escolar. Muito mais pela falta de recursos acessíveis, mas também pelo reconhecimento de que a produção humana se dá nas relações sociais e tem suas implicações. Houve então uma mudança brusca nas formas de reconhecimento de nossas identidades por meio desse canal de ensino. No ensino remoto não tem a presença, ao contrário, tem o equipamento, e mesmo com o equipamento as relações são mediadas por ele, há muitas limitações e restrições (ATUANTE_2, 2020).

O contato virtual pode dificultar a observação de hábitos e características próprias dos estudantes de acordo com seu meio cultural e social, desta forma impede a compreensão de um sujeito integral pelo docente. Sendo assim, essa realidade abrupta exige um esforço comunicativo dos docentes e psicólogos escolares para compreender seu estudante e a realidade que vem enfrentando de modo que consiga garantir direitos e alcançar o aprendizado.

O atuante 3, aponta também para a dificuldade de acesso às plataformas de ensino remoto, "observamos que os alunos têm muita dificuldade em utilizar a tecnologia que não seja apenas as redes sociais" (ATUANTE_3, 2020).

A ferramenta tecnológica, para alguns estudantes utilizada para fins de entretenimento e lazer, hoje ocupa um espaço para apropriação de conhecimentos científicos. Considera-se que na realidade educativa atual, os alunos vivenciam entraves nas plataformas de educação à distância (Ead) e tecnologias de Informação e Comunicação (Moodle, Google Classrom, Google Meet, Skype, Google Hangout), que embora alguns possuem acesso a internet e computador, só tinham o conhecimento necessário de plataformas digitais para o convívio social moderno, como o Facebook, Instagram, e-mail e ferramentas

de busca do Google. As necessidades de utilização de plataformas de ensino digital foram incluídas repentinamente sem tempo para apropriação dessas ferramentas por meio de formações pedagógicas e acompanhamento mediado por um professor-formador.

A interrupção dos espaços públicos e privados para a população e a diminuição da circulação das mercadorias provocou impactos alarmantes no modo de ser e de fazer, do qual afetou não só o bem estar social, mas também a qualidade de vida dos estudantes e a dedicação às suas atividades escolares. Essa lógica contribui para a perpetuação do sistema desigual e injusto, ou seja, a consequência do COVID-19 reafirma a gênese do problema, sobretudo àqueles que se encontram às margens da sociedade, enraizado e arraigado na esfera social, econômica e política do país. Essa problemática evidencia a relação circunda a condição objetiva em que a escola se insere, enquanto instituição de ensino e formação, ou seja, não mais diante da arquitetura do espaço educativo como estrutura física específica, que possibilita o processo educativo, mas num local em que atividade doméstica, lazer, trabalho e estudo são desenvolvidos.

Nesta nova realidade, a atividade mediadora na relação professor e aluno fica prejudicada, pois a comunicação virtual é limitada, no que tange a compreensão deste aluno, troca de saberes e auxílios do professor. Pensamos a realidade deste estudante que trazem significados diversos de acordo com as realidades culturais. Embora ser uma ferramenta alternativa necessária para o atual contexto, a comunicação virtual carece na mediação, pois distancia o encontro entre o aluno e o professor, podendo afetar a efetividade na execução da tarefa pedagógica.

Com a aprendizagem acontecendo de modo interativo virtualmente a necessidade humana de convívio fica prejudicada e a tipologia, ou seja, as delimitações de espaço-forma e os elementos de arquitetura encontrados nas casas podem não atender as necessidades de

uma educação integral do estudante em processo de escolarização. Um ambiente arquitetônico que favoreça o acesso à educação na realidade atual posta em tempos de prevenção ao contágio, deve possuir minimamente uma boa iluminação, mesa de estudos, cadeira confortável, computador e uma internet de velocidade considerável, porém isto é prejudicado pelas privações econômicas existentes.

> Muitos estudantes tem o celular pré-pago, com limitação de dados de internet e não possuem dinheiro para recarga frequente. Uma das estratégias repassadas foi a programação da TV aberta, essa ferramenta é uma das possibilitadas ao professor. Quanto mais diversificarmos as possibilidades de acesso do estudante a proposta das atividades pedagógicas complementares neste momento de pandêmia, o trabalho continuará reforçando o interesse dos estudantes pela continuidade nos estudos. Vejo muito a questão da atitude pedagógica de não ver meu estudante fora do processo, não importa o meio escolar em que ele esteja (ATUANTE_4, 2020).

Uma educação digital democrática em uma sociedade essencialmente excludente é um desafio. A inserção de estudantes em tecnologias da informação, requer pensar a acessibilidade, os espaços geográficos desiguais e as possibilidades de apropriação e domínio dos *softwares*.

É importante considerar que a inexistência de uma arquitetura apropriada para a realização das atividades escolares gera também uma dificuldade na realização da tarefa de aprender e os estudantes que não possuem condições materiais mínimas como um computador ou outro meio tecnológico e acesso à internet, tem seu processo educativo prejudicado. Diante disso cabe aos professores estarem atentos aos espaços desiguais dedicados a estes estudantes em suas casas, atentando-se a quais mobilhas são utilizadas e quais elementos estão presentes naquele espaço. E quando impossível a realização da atividade por meio da tecnologia, propor outras ferramentas para possibilitar o recebimento das atividades escolares e assim, garantir minimamente um acesso à educação.

A participante 5, atuante em uma cidade do anterior expressa,

> Atuar como psicóloga educacional dentro de um projeto para jovens com distorção idade/ano em uma cidade de interior com aproximadamente 8 mil habitantes, com uma rede socioassistencial sobrecarregada e acesso à internet limitada tem sido um dos meus maiores desafios como profissional durante a pandemia. A suspensão súbita e necessária das aulas nas redes de ensino agravou a desigualdade social e as violações direito, que consequentemente afetaram a aprendizagem e o processo de pertencimento do estudante com a instituição de ensino. As principais dificuldades são: Aparelho celular, acesso a internet e dificuldade de compreensão do conteúdo. Ainda é preciso considerar a necessidade do trabalho informal e prejudicial que fere o ECA devido a queda no mercado de trabalho causado pela pandemia que veio sobrecarregando os provedores familiares. Diante disso, as ferramentas e intervenções como psicóloga tomaram outro rumo e dimensão que vai desde ligações a visitas domiciliares, a princípio para garantir o acesso ao material das disciplinas, evitar a evasão escolar e garantir direitos básicos (ATUANTE_4, 2020).

Com a crise no sistema capitalista, as contradições ficam mais evidentes, aumenta o número de crianças e adolescentes que buscam trabalhos informais para a sua subsistência e assim, diminuir os impactos nocivos do funcionamento econômico, e por outro lado, aumenta o abandono escolar e intensifica as violações de direito.

Distantes de um espaço físico escolar, torna-se evidente as intervenções do psicólogo educacional visando garantir o acesso ao material didático com os conteúdos das diferentes disciplinas, evitar o abandono escolar e garantir os direitos humanos das crianças e adolescentes.

ALGUNS EXERCÍCIOS DE SÍNTESE E INDIGNAÇÃO

A escola tem sua função na formação dos conhecimentos científicos dos estudantes e é por meio deste aprendizado que o desenvolvimento ocorre, mas para que se concretize é necessário estar atenta às diferenças culturais, as condições objetivas do espaço escolar e as desigualdades presentes na estrutura de funcionamento social.

É sabido que no social ocorre a internalização da cultura e o desenvolvimento dos modos de sentir, pensar e agir em sociedade, a escola é o local onde os indivíduos se apropriam disto e enquanto instituição socializadora em suas práticas nas condições pandêmicas, a escola se vê acometida pelo isolamento. O isolamento pode ser pouco favorecedor da aprendizagem e uma questão de sofrimento e obstáculo para aqueles que não estão habituados a desenvolver modos de organização fora do espaço físico escolar. Auxiliar os familiares e seus alunos na sua organização para realizar as atividades pedagógicas em domicílio pode um dos desafios encontrados pelos psicólogos escolares.

As psicólogas e psicólogos escolares, profissionais da equipe multidisciplinar e atuantes na concretização da atividade pedagógica, devem ocupar-se de sua função nos cuidados à saúde dos vários atores escolares e buscar acolher e permitir formas desses professores e alunos enfrentarem as situações estressantes e ameaçadoras da aprendizagem ocasionadas pelos impactos do novo vírus no funcionamento da sociedade. A formação de grupos de comunicação virtual com estes profissionais pode ser uma estratégia de enfrentamento coletivo remediativo visando as limitações desta nova realidade.

Ir além de um viés individualizante, tradicional e clínico é um desafio para a Psicologia Escolar e Educacional. Compreender os contextos sociais, a vida cotidiana e a produção das desigualdades sociais dentro dos espaços educativos é uma demanda crescente na Psicologia enquanto ciência que tem avançado com o surgimento de novas perspectivas epistemológicas críticas que influenciam na formação do Psicólogo.

O uso tecnológico, embora a única ferramenta possível na atual realidade, pouco atende a realidade de estudantes das escolas públicas e comunidades de regiões subalternas do estado. Assim, cabe aos atores escolares, incluindo as psicólogas e psicólogos, pensarem e desenvolverem estratégias que possam alcançar essas realidades e oportunizar espaços que esses alunos e educadores possam falar e serem ouvidos, considerando que as políticas públicas educacionais existentes ainda não conseguem subsidiar recursos eficazes que contemplem todos os indivíduos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Conselho Regional de Psicologia de Alagoas. *Cartilha com Orientações para Atuação de Psicólogas(os) na Educação em Tempos de Crise Sanitária Pandemia Da Covid-19*. Publicação da Comissão de Psicologia na Educação – PSINAED – CRP/15 Maceió-AL, 2020.

BARROCO, S. M; FRANCO, A. F. A Formação Social da Personalidade Violenta: Uma Explicitação Educacional. *Anais XI CONPE*, 2013. Disponível em: https://abrapee.files. wordpress.com/2013/12/anais-xi-conpe-issn-1981-2566.pdf. Acesso em 26 de novembro de 2017.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano Editora. 2003.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, S.

C.; CHAVES, M. L. (Orgs.). *Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural*. Maringá: EDUEM, 2015.

MARX, K. *O capital*: crítica a economia política. Traduzido por Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

VIGOTSKI, L. S. *A transformação socialista do homem* (ATSH). 1930. Disponível em: <http://www.pstu.org.br>. Acesso em 15 de janeiro de 2017.

VIGOTSKI, L. S. *A transformação socialista do homem* (ATSH). 1930. Disponível em: <http://www.pstu.org.br>. Acesso em 15 de janeiro de 2017.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1ªed. p. 194, 1987.

VIGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas III*. Madri: Visor. Trabalho original publicado em 1931. 2000.

ZANKOV, L. V. *La enseñanza y el Desarrollo. Investigación pedagógica experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1975. Traducción al español, 1984.

Capítulo 16

ALIANÇAS ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO PARA O ENFRENTAMENTO DO SOFRIMENTO PSICOSSOCIAL NO ESTADO DO TOCANTINS

Ladislau Ribeiro do Nascimento
UFT, ladislaunascimento@uft.edu.br

Jayana Milhomem de Souza
UFT, jayanamilhomem@gmail.com

INTRODUÇÃO

Na passagem de 2019 para 2020, autoridades chinesas alertaram a Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre uma quantidade expressiva de pacientes acometidos por uma pneumonia de origem desconhecida. Pouco tempo depois, a OMS tornou pública a notícia sobre o novo coronavírus (*Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* - SARS-Cov2), denominado de COVID-19. Reportado inicialmente em Wuhan, na China, o vírus se espalhou para todas as partes do mundo instaurando uma pandemia. (WANG et al., 2020; XIAO, 2020; WHO, 2020).

A OMS (2020) considerou o surto de Covid-19 como um problema de saúde pública de importância internacional ao final do mês de janeiro de 2020 (OMS, 2020). Mesma importância seria atribuída pelo governo brasileiro no mês seguinte, a partir da publicação da Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020a), que institui medidas de proteção da coletividade, tais como: isolamento, quarentena, determinação de realização compulsória de exames médicos, testes laboratoriais, coleta de amostras clínicas, vacinação, dentre outras.

A crise gerada pela pandemia tem provocado adoecimento mental e sofrimento psicossocial em milhares de pessoas ao redor do mundo. De acordo com informações do Ministério da Saúde (BRASIL, 2020b), sintomas de adoecimento mental são frequentes em um terço ou até mesmo a metade de populações inseridas em contextos pandêmicos. Insônia, medo, raiva, ideações suicidas, suicidios, abuso de álcool e outras drogas são as principais sequelas do mal-estar produzido em meio à calamidade atrelada à pandemia (DUAN; ZHU, 2020).

No contexto educacional houve suspensão de atividades escolares. Esta estratégia provocou rupturas significativas no cotidiano de milhares de trabalhadores da educação, gestores, estudantes e seus

respectivos familiares ou responsáveis. As medidas de proteção, incluindo a suspensão de atividades presenciais e a intensificação no uso de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), colocaram em relevo a desigualdade social ao evidenciar o abismo entre quem possuía condições mínimas de acesso à internet e quem estava excluído da rede. Além disso, mostrou como inúmeros pais e/ou responsáveis pela grande parte do alunado, sobretudo no contexto das escolas públicas, não encontram condições para acompanhar as atividades escolares daqueles que estão sob sua responsabilidade.

Na educação pública do Estado do Tocantins, atividades escolares presenciais foram suspensas. Deste modo, professores e estudantes deixaram de frequentar os espaços institucionais e passaram a lidar com inúmeras demandas de um novo contexto. No caso dos professores, intensificou-se a quantidade de treinamentos, reuniões e cursos sobre temáticas relacionadas à educação. Os estudantes, por outro lado, não participaram de quaisquer atividades vinculadas à formação educacional.

A partir de Junho de 2020, todavia, lideranças vinculadas ao governo estadual tornaram pública a intenção de retomar as atividades de ensino. Na ocasião, representantes da Secretaria da Educação, Juventude e Esportes (SEDUC-TO) buscaram parcerias a fim de viabilizar o retorno gradual às aulas. Naquele contexto, firmou-se um acordo de cooperação entre Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins (SEDUC-TO).

A parceria envolveu o desenvolvimento de uma proposta de extensão universitária, apoiada pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX), voltada para a promoção de saúde mental e bem-estar psicossocial no contexto da educação pública estadual.

De maneira específica, desenvolvemos um projeto, intitulado, Psicologia e Educação no enfrentamento do sofrimento psicossocial em tempos de pandemia. Traçamos os seguintes objetivos: (1) compartilhar informações e orientações para o enfrentamento do sofrimento psicossocial em meio às incertezas geradas pela pandemia; (2) promover bem-estar psicossocial; (3) instruir orientadores educacionais para a realização de encaminhamentos adequados em casos de agravos à saúde mental no contexto pandêmico; (4) conscientizar orientadores educacionais sobre o papel de cada um(a) para o enfrentamento do sofrimento psicossocial.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

Em um primeiro momento, participamos do lançamento de um programa voltado ao apoio e ao cuidado emocional de educadores e estudantes da rede estadual do Tocantins. O evento foi realizado por meio de uma *live* transmitida pelo canal oficial da SEDUC-TO, no Youtube. Ao lado da secretária estadual de educação, e da diretora de um instituto de assessoria educacional, tivemos a oportunidade de apresentar a temática e os objetivos do projeto de extensão aqui relatado. No momento da transmissão, registrou-se a participação de mais de duas mil pessoas. Uma semana depois, o vídeo havia alcançado doze mil visualizações.

Desde a inauguração da cooperação entre UFT e SEDUC-TO, a equipe composta pelos autores desta experiência deu início à confecção de materiais com instruções sobre Saúde Mental e Covid-19 e promoveu atividades de intervenção psicossocial. Dentre estas, destacamos quatro encontros para a formação de orientadores educacionais das unidades escolares e assessores das Diretorias Regionais de Educação (DRE), conforme exposto a seguir.

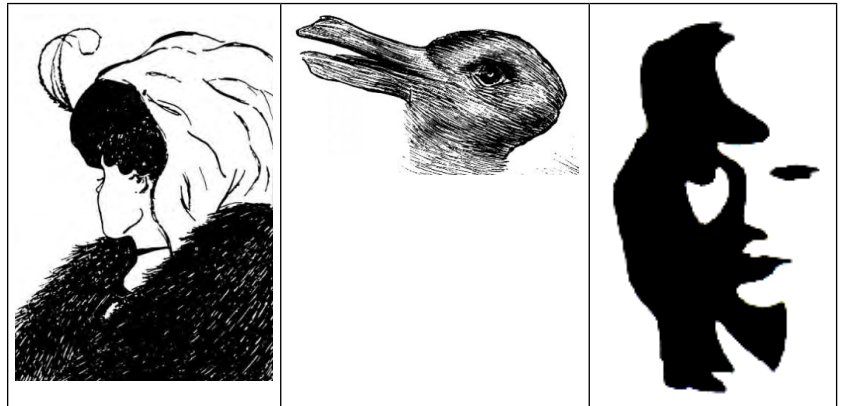
A formação foi desenvolvida ao longo de encontros virtuais realizados por meio da plataforma *Google Meet*, tendo um alcance de aproximadamente 400 profissionais, divididos em dois grupos de acordo com as regionais de atuação. Um grupo foi composto pelas regionais de Araguaína, Araguatins, Tocantinópolis, Colinas, Pedro Afonso, Guaraí e Miracema, e o outro pelas regionais de Gurupi, Porto Nacional, Palmas, Paraíso, Dianópolis e Arraias.

Estruturamos o programa de formação em três módulos, assim denominados: (1) Conhecimento de Si, (2) (Re)conhecimento do outro e (3) Enfrentamento do sofrimento psicossocial.

MÓDULO I

O módulo denominado “Conhecimento de Si” foi desenvolvido no mês de julho de 2020. Tivemos como objetivos criar condições para os participantes dirigirem um “olhar sobre si”. A ação envolveu a participação de cerca de trezentos participantes, divididos em dois grupos. O primeiro contou com a participação de cem profissionais; e o segundo foi composto por cento e oitenta e quatro orientadores. É importante mencionar que o primeiro grupo teve adesão de apenas cem orientadores porque a plataforma disponibilizada oferecia esta quantidade máxima de participantes; no segundo momento, entretanto, o link de acesso disponibilizado permitia a presença de mais de duzentas pessoas.

A primeira atividade teve início com uma exposição de imagens Figura-Fundo, inspiradas na Gestalt (vide quadro a seguir). Conforme cada imagem era projetada, o moderador perguntava sobre a percepção de cada participante e abria espaço para comentários.

Figura n. 1: Imagens Figura-Fundo.

Elaborado pelos autores.

Houve bastante interação. Enquanto ouvíamos as respostas, falávamos sobre o fato de as pessoas perceberem as mesmas figuras de maneiras distintas em virtude de fatores como: perspectiva adotada diante da imagem, experiências construídas ao longo da vida, necessidades e motivações, dentre outros elementos que nos atravessam em processos de produção subjetiva.

Pontuamos que no contexto de pandemia, algumas pessoas podem perceber o medo como figura, e no plano de fundo estariam preocupação e incerteza como elementos importantes, porém, nem sempre percebidos e tomados pela consciência do sujeito. Por outro lado, ponderamos a possibilidades de pessoas perceberem preocupação e incerteza como figura, enquanto o medo figuraria como plano de fundo, com potencial para influenciar tomadas de decisões, sensações e pensamentos. Em suma, transmitimos a mensagem de que reagimos de maneiras distintas, conectamo-nos com a realidade de maneira diversa, singular.

Em seguida, propomos uma atividade baseada no inventário Âncoras de Carreira, elaborado por Schein (1990) e adaptado por Dutra (2002). Ao longo de sua brilhante carreira, o psicólogo norte americano Edgard Schein buscou entender como as pessoas desenvolviam suas carreiras em processos formativos e no mundo do trabalho. De acordo com o autor, existem oito bases em que as pessoas podem "ancorar" suas carreiras. Estas bases são constituídas por necessidades, valores e competências associadas com determinadas áreas de atuação profissional (SCHEIN, 1990).

O inventário (Âncoras de Carreira) foi compartilhado por meio de um *link* disponibilizado e compartilhado no drive do coordenador do projeto. Em seguida, explicamos detalhadamente como cada participante procederia para responder às sentenças expressas no material. Destinamos quinze minutos para o preenchimento do inventário. Chamou-nos a atenção a dificuldade de grande parte dentre os participantes para a realização da atividade.

Após o tempo sugerido, abrimos espaço para ouvir aquilo que cada participante havia encontrado enquanto resultado. Sugerimos destaque para as três âncoras com maiores escores. Conforme os participantes compartilhavam as três âncoras com valores predominantes, o coordenador explicava os significados de cada uma e da combinação envolvendo as três.

O quadro abaixo resume o significado de cada âncora:

Quadro n. 1: Âncoras de Carreira.

DESAFIO TÉCNICO
Refere-se à necessidade de indivíduos resolver problemas e/ou elaborar projetos que exijam soluções pela aplicação de competências e conhecimentos específicos. A rotina, a repetitividade e a mesmice costumam frustrar pessoas identificadas com essa âncora. A possibilidade de superar-se costuma ser uma grande mola propulsora.
PODER E COMANDO
Associa-se com o desejo e a capacidade de assumir responsabilidades associadas ao exercício da liderança no contexto de trabalho. A busca de profissionais com este perfil volta-se para o avanço na escala hierárquica das organizações.
AUTONOMIA / INDEPENDÊNCIA
Âncora comum em pessoas que buscam liberdade para atuar e desenvolver a carreira de maneira autônoma. Associa-se com atuações abrangentes que permitam o desenvolvimento de novas perspectivas e conceitos.
SEGURANÇA / ESTABILIDADE
Quem busca segurança e estabilidade costuma identificar-se com carreiras mais estáveis, que trazem uma quantidade reduzida de desafios.
DESAFIO EMPREENDEDOR
Esse motivador está presente nos indivíduos desejantes pela criação do próprio negócio. Em muitos casos, encontra-se com bastante frequência em profissionais dedicados à geração de processos, produtos, e de empreendimentos inovadores.
DEDICAÇÃO A CAUSAS
Muito comum em pessoas que reúnem características impulsoras para a criação de modelos sociais considerados mais justos. Em geral, esta âncora está na base de ações empreendidas pelos profissionais dedicados ao trabalho com pessoas, em áreas como saúde e educação.
PURO DESAFIO
Em geral, desponta em pessoas que sentem prazer pelo grau de risco superado. Pode envolver trabalhos em ambientes atípicos em termos de riscos à sobrevivência. Em outros casos, sugere o desejo de indivíduos lidarem com situações de aprendizagem cada vez mais desafiadoras.
QUALIDADE DE VIDA
Frequentemente presente em pessoas que buscam equilíbrio entre as diferentes áreas da vida: pessoal, social e laboral.

Elaborado pelos autores.

A atividade estimulou nos indivíduos um “olhar sobre si mesmo” (autoconhecimento). As respostas mais frequentes indicaram as âncoras, *Dedicação a Causas*, *Autonomia/Independência* e *Desafio Empreendedor*. Observamos, em alguns casos, a presença de âncoras como *Segurança/Estabilidade* e *Qualidade de Vida*.

Ao término do encontro, apresentamos o planejamento das atividades seguintes e abrimos espaço para ouvir comentários dos participantes, que nos deram um retorno positivo acerca da ação: “Bem próximo de meu perfil”; “Tem muito a ver comigo”; “Adorei a atividade!!”; “Perfeita a atividade. Muito bom conhecer a gente melhor. Obrigada professor”, dentre outros elogios e agradecimentos neste sentido. Aproveitamos o momento e compartilhamos um material de autoria do coordenador do projeto (NASCIMENTO, 2019), visando ampliar o olhar dos participantes acerca da potência de alianças e encontros entre psicologia e educação.

No encontro realizado com participantes do segundo grupo, disponibilizou-se um *link* para acesso a uma sala virtual com maior capacidade, a fim de ampliar a quantidade de participantes, tendo em vista o número restrito do primeiro encontro. Na ocasião, realizamos as mesmas atividades. Vale destacar, todavia, a fala do coordenador após discorrer acerca de sua formação e trajetória profissional:

> [...] nós entendemos que uma parte da nossa constituição deriva do nosso pertencimento ao processo de escolarização [...] Eu sempre tive a intenção de aproximar Psicologia e Educação através de um diálogo que seja construtivo e não fragmentado [...] Então, se a psicologia escolar e educacional não fizer a diferença nos espaços educacionais, ela perderá o sentido (coordenador da ação).

MÓDULO II

O segundo encontro, realizado no mês de agosto, denominado, "(Re)conhecimento do outro", alcançou mais de trezentos orientadores educacionais. Conforme pré-estabelecido, realizamos encontros em dois turnos para incluirmos dois grupos formados por orientadores das distintas regionais, conforme observado anteriormente. Falamos sobre as habilidades socioemocionais para o trabalho docente em tempos de mudança. Elegemos como principais objetivos: (1) promover o autoconhecimento como estratégia para desenvolver habilidades socioemocionais; (2) mobilizar participantes pela produção de análises e de reflexões sobre as relações interpessoais na contemporaneidade; (3) criar espaços para a circulação da palavra com a finalidade de promover saúde e bem-estar psicossocial.

Uma representante da SEDUC-TO fez a abertura do encontro. Na ocasião, contamos com a participação especial da Pró-reitora de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX/UFT). Ela fez um breve comentário acerca do trabalho desenvolvido em parceria com a SEDUC-TO e enalteceu a ação realizada pelo coordenador desta ação, assim como seu profissionalismo. O coordenador agradeceu e iniciou a exposição a partir da apresentação da extensionista, autora deste texto.

De início, deparamo-nos com problemas técnicos relacionados com a conexão do coordenador. O problema foi resolvido dentro de minutos, porém, causou incômodo em alguns participantes, que manifestaram descontentamento. Naquele momento, refletimos sobre como a tecnologia traz benefícios e, ao mesmo tempo, coloca-nos em situações desafiadoras. Aproveitamos o episódio para ponderarmos acerca dos desafios impostos pelas mudanças associadas com a pandemia.

Projetamos imagens de dispositivos tecnológicos, digitais e informacionais, como tablets e smartphones. Em seguida, ilustramos as dificuldades enfrentadas pelos educadores colocados diante de estudantes integrados com as tecnologias, conectados à rede através de aplicativos dos mais variados (figura n. 2).

Figura n. 2.

A imagem traz a ideia de uma educadora cheia de questões, diante de um aluno totalmente equipado do ponto de vista das tecnologias digitais e informacionais. A figura representaria boa parte do alunado dos tempos atuais, excetuando-se aqueles que não acessam à rede como consequência dos processos de desigualdade e de exclusão digital e social.

Problematizamos este momento que tem levado inúmeros educadores às chamadas crises de identidade (DUBAR, 2006). Notamos como do ponto de vista da chamada identidade profissional (DUBAR, 2006), professores, orientadores, gestores educacionais, têm sido convocados para a realização de mudanças. Frequentemente ouvimos sobre a necessidade de os docentes modificarem as suas maneiras de ensinar. Em meio aos apelos pelas mudanças, sugere-se o desenvolvimento de habilidades e competências que integrem capacidades cognitivas e emocionais para o exercício da docência.

Sabemos que é muito difícil trabalhar com pessoas, porque somos diferentes, no entanto é impossível realizar algo significativo sem que haja colaboração e cooperação. Para que possamos colaborar, lidar com as inovações tecnológicas, com as mudanças que têm sido impostas ao fazer pedagógico é importante que desenvolvamos nossas habilidades socioemocionais. Se estamos fazendo um apelo para que os alunos desenvolvam, temos que ser os primeiros a desenvolver tais habilidades.

Durante o encontro, propusemos reflexões sobre aquilo que nos transforma em sujeitos. Discorremos sobre as categorias Identidade e Trabalho em tempos de mudança. Em seguida, tecemos considerações sobre as habilidades socioemocionais.

A identidade foi definida como categoria constitutiva do ser humano, construída nas relações "eu-outro", atreladas às atividades desempenhadas pelos sujeitos sob a mediação de fatores históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais (CIAMPA, 1987). Estabelecemos uma diferenciação entre identidade pessoal, identidade social e identidade profissional (DUBAR, 2006) a fim de tornarmos a apresentação didática, e de oferecermos elementos para os participantes analisarem o momento de rupturas vivenciado em tempos de pandemia.

Lançamos algumas questões a fim de provocar reflexões sobre identidade profissional: (1) você já parou para pensar sobre a definição de identidade profissional?; (2) já parou para refletir sobre os aspectos que influenciam a construção de nossa identidade profissional?. Em meio às respostas às perguntas, apoiamo-nos em Dubar (2006) para definir identidade profissional como a maneira, socialmente reconhecida, pela qual os indivíduos se relacionam uns com os outros no âmbito do trabalho e do emprego.

Levamos ao conhecimento de todos, que identidade profissional possui pelo menos dois níveis. Um deles seria o nível macro, associado

às instâncias regulamentadoras de nossa atuação. Este nível refere-se ao status de cada profissão. Associa-se com as normativas que balizam o exercício profissional. Em outras palavras, é a percepção pública da profissão. Em seguida, definimos o nível micro como aquele vinculado com as qualidades necessárias para uma pessoa desempenhar determinada função e garantir reconhecimento a partir de suas ações (WACKERHUASEN, 2009). Seria justamente no nível micro que as habilidades socioemocionais despontariam como elementos fundamentais para o fortalecimento ou até mesmo a transformação identitária, especialmente em face às mudanças percebidas no contexto do trabalho docente.

Em razão dos limites do tempo, passamos brevemente pelas principais habilidades socioemocionais, a saber: (1) autoconhecimento; (2) autocontrole; (3) consciência social; (4) tomada de decisão responsável; e (5) habilidades sociais (MARIN, et al., 2017).

Ao término do encontro, pedimos desculpas pelo infortúnio e falamos sobre nosso compromisso em buscar melhorias para evitar a ocorrência de problemas de áudio e de conexão nos encontros futuros. Uma participante sugeriu realização do encontro seguinte no período da manhã, acreditando na possibilidade de se deparar com melhor qualidade de sinal para a conexão de internet.

No que diz respeito ao *feedback* acerca da ação realizada naquele encontro, observamos compreensão de uma parte do grupo. Houve, todavia, quem se queixasse e pedisse melhorias em termos técnicos para a realização das atividades posteriores. Ouvimos e lemos comentários como: “Obrigada, professor” Você deu o seu melhor, problemas com as tecnologias fazem parte desse momento”; “Obrigada por compartilhar este momento conosco e que contribuirá de forma significativa no nosso trabalho. Quanto às falhas tecnológicas, isso acontece mesmo... Parabéns pela sua iniciativa!”; “Sugiro remar-

car esse momento. Difícil o entendimento."; "Com todo respeito ao professor, mas se faz necessário resolver esses problemas".

No segundo momento de formação, envolvendo o outro grupo, a ação não contou com a participação da Pró-reitora de Extensão e Assuntos Comunitários. Na ocasião, o trabalho foi iniciado por meio da fala de uma representante da SEDUC-TO. Em seguida, o coordenador do projeto fez o *rapport* em uma interação com os participantes e se encaminhou para a realização da atividade planejada.

Iniciamos falando contando sobre os percalços do encontro realizado com o primeiro grupo. Reiteramos a importância de criarmos condições para lidar com as inovações articuladas com as tecnologias digitais de informação e comunicação. Salientamos a demanda pelo desenvolvimento de habilidades e competências que viabilizem mudanças atitudinais e comportamentais para a criação de novas perspectivas de trabalho no campo educacional.

Aproveitamos para apontar para as necessárias negociações a partir da adoção do trabalho remoto no período de pandemia. O coordenador pontuou o fato de ambientes familiares terem sido abruptamente transformados em estações de trabalho. Locais socialmente construídos para oferecer abrigo e segurança passaram a operar como espaços de trabalho. A partir daquele momento iniciamos um momento de exposição e de análises apoiadas na categoria identidade.

Assim como ocorreu no encontro envolvendo o grupo anterior, apresentamos o tema proposto. Utilizamos as mesmas imagens para dialogar sobre os impactos do incremento tecnológico na atuação de profissionais da educação. Não havendo problemas de ordem técnica, tivemos desde o início uma interação caracterizada pelo acolhimento, mediada pelo respeito entre todos os participantes.

Ainda no início, uma participante perguntou:

> Na verdade, não haveria o surgimento de uma outra identidade profissional? Eu penso que não se trata de “reinventar”. Parece-me que o próprio processo educativo que evidentemente está mudando para algo novo[...] (C.P.P., orientadora educacional)

A questão foi debatida e respondida, tendo como base definições da categoria identidade apoiadas nos estudos de Ciampa (1987) e Dubar (2006). Partimos da etimologia da palavra, do latim *identitas.atis*, que significa aquilo que permanece, que é igual (IDENTIDADE, 2020). Em seguida, associamos o conceito de identidade com a definição aceita no âmbito da Psicologia Social de base sócio-histórica, que define identidade com uma categoria capaz de operar como objeto de análise e, ao mesmo tempo, como categoria analítica. Identidade, de acordo com a abordagem adotada, sugere transformação, mas também sugere permanência. Igualdade e diferença, transformação e permanência.

Prosseguimos com os objetivos e conteúdos propostos para o encontro. Em comparação com o grupo envolvido no primeiro momento da formação, o segundo grupo contou com mais tempo para participar das análises e discussões sobre o valor das chamadas habilidades socioemocionais fundamentais. Naquele momento, vale ressalvar, não houve nenhum imprevisto.

Falamos sobre a importância de se investir no autoconhecimento, como condição *sine qua non* para a tomada de consciência sobre o valor do outro. Conforme apontamos ao longo do encontro, quando encontramos condições para percebermos nossas potencialidades, qualidades, fraquezas e fragilidades, encontramos possibilidades para respeitarmos no outro a sua singularidade. Assim, viabilizamos o desempenho do chamado autocontrole, a fim de que tomemos decisões de um modo mais assertivo.

Fizemos a leitura de alguns comentários deixados no chat da plataforma e abrimos um espaço para outros comentários ou eventuais

dúvidas. Uma orientadora relatou o caso de uma criança, matriculada na escola onde trabalha, que havia sido infectada pela Covid-19. Naquele momento, a referida orientadora compartilhou com o grupo a sua inquietação diante da incerteza sobre o que fazer a fim de acolher aquela criança, tendo em vista de ela ter sido proibida de tornar público o caso no grupo de *whatsapp* destinado à preservação do contato entre educadores e alunos.

Concordamos que de maneira alguma a criança poderia ser exposta. Aproveitamos para comentar acerca da frequente estigmatização de pessoas que contraíram o novo coronavírus (OMS, 2020). Sugerimos a criação de um grupo destinado ao compartilhamento de notícias positivas e de informações seguras para estudantes, professores, gestores e orientadores educacionais criarem um ambiente de cooperação e de fortalecimento.

Aproveitamento também para falar sobre a importância de haver espaços para a fala, em que as pessoas possam narrar suas experiências neste contexto de pandemia. Citamos Byung-Chul Han (2017) que em seu livro, intitulado, Sociedade do Cansaço, diz estarmos em uma sociedade desprovida de condições e de oportunidades para a produção de narrativas. Segundo o pensador, estamos influenciados sobremaneira pelos dados numéricos em detrimento de processos de narratividade, fundamentais para as pessoas produzirem sentidos a partir de suas experiências. .

Ao término daquele encontro, compartilhamos recomendações gerais sobre cuidados com a saúde física e mental neste momento de crise. Apontamos para a necessidade de todas e todos investirem na preservação e no fortalecimento de laços sociais, tendo como base o respeito e a empatia como mediadores das relações interpessoais.

MÓDULO III

O terceiro módulo desta formação, denominado, “Enfrentamento do sofrimento psicossocial”, foi elaborado com vistas à criação coletiva de estratégias de promoção de bem-estar e de enfrentamento do sofrimento psicossocial. O encontro ocorreu no mês de setembro e teve como tema “Saúde Mental e a Covid-19”.

Tendo em vista a relevância do tema e o interesse de uma quantidade expressiva de pessoas pelo conteúdo da formação, a equipe responsável pela gestão e formação de orientadores da SEDUC-TO propôs que a ação fosse transmitida pelo canal do YouTube TV SEDUC-TO. Vale observar que, o evento foi acompanhado por mais de setecentas pessoas. Em menos de vinte e quatro horas após o evento, registravam-se mais de mil visualizações (NASCIMENTO; SOUZA, 2020).

O evento teve como principais objetivos: (1) analisar as relações entre as mudanças provocadas pela Covid-19 e a Saúde Mental da população em geral; (2) conhecer os principais efeitos psicossociais da pandemia; (3) desenvolver estratégias para o enfrentamento do sofrimento psicossocial predominante no contexto pandêmico.

O encontro foi mediado por uma representante da SEDUC-TO. O coordenador apresentou-se e concedeu oportunidade para a extensionista apresentar-se. Em seguida, iniciamos a exposição dos conteúdos programados.

Na ocasião, mencionamos a pandemia como um problema de saúde pública de importância internacional (OMS, 2020). Falamos sobre as fases da pandemia, a saber: Pré-crise, Intracrise e Pós-crise (FARO, et al. 2020). E destacamos as principais manifestações do mal-estar neste momento de calamidade, tais como: medo, ansiedade,

depressão, estresse, transtorno de pânico, ideações suicidas, suicídio, insônia, e abuso de álcool e outras drogas (DUAN; ZHU, 2020).

Demos importância às questões relacionadas ao medo, a fim de estabelecermos relações com a ansiedade, uma vez que, muitos casos de ansiedade estão sendo identificados como respostas ao medo persistente provocado pelo risco de infecção pela Covid-19 (BRASIL, 2020c; WHO, 2020). Discorremos sobre os principais indícios de ansiedade, como agitação corporal e tensão muscular intensa, problemas digestivos, alterações do sono e constante sensação de perigo iminente. Além disso, sugerimos alternativas sobre como lidar com a ansiedade de maneira assertiva.

Dentre as recomendações, destacamos as seguintes: (1) adote um ritmo diferente neste período; (2) evite o uso abusivo de álcool e outras drogas; (3) evite as *Fake News*; (4) busque equilíbrio; (5) faça atividades físicas regulares; (6) invista na qualidade do sono (BRASIL, 2020d; IASC, 2020). Cada recomendação foi acompanhada de exemplos, ilustrações e ponderações mediadas pela equipe composta pelos autores deste relato.

Discorremos também sobre as características dos chamados episódios depressivos. De maneira interativa e dialogada, oferecemos sugestões para o enfrentamento do problema. Recomendamos manutenção do tratamento no caso de pessoas acometidas pela depressão - ou por qualquer outro agravo à saúde mental - antes da pandemia. Além disso, sugerimos estratégias como e manutenção do contato com os grupos de pertencimento; preservação de laços afetivos; identificação e nomeação de sentimentos, acompanhadas de verbalizações e partilhas em espaços e relações mediadas pela confiança e pelo respeito.

Aproveitamos para reiterar o valor do autocuidado, como estratégia fundamental para a promoção de bem-estar. Mencionamos

recursos estratégicos para o cuidado de si e do outro, como por exemplo: música, dança, escrita e pintura. Além disso, valorizamos a adoção de posturas e de condutas influenciadas pelo altruísmo e pela empatia.

Em seguida, apresentamos os seguintes critérios os participantes identificarem se as manifestações de ordem psicossocial ocorrem dentro do esperado: (1) sintomas persistentes; 2) sofrimento intenso; 3) complicações associadas (por exemplo, conduta suicida); 4) comprometimento significativo do funcionamento social e cotidiano; (5) dificuldades profundas na vida familiar, social ou no trabalho; (6) risco de complicações, em especial o suicídio; (7) problemas coexistentes, como alcoolismo ou outras dependências; e, por fim, (8) depressão.

Ao término da exposição, sugerimos locais e instituições a serem acessadas nos casos de agravos à saúde mental. Mencionamos o Centro de Valorização da Vida (CVV), bem como, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS).

Em seguida, abrimos espaço para comentários e questões. Os participantes demonstraram envolvimento e participação. Registramos muitas indagações, comentários e elogios. Contudo, em razão dos limites do tempo, a mediadora selecionou quatro perguntas, as quais foram muito bem debatidas e respondidas pelo coordenador e pela extensionista da ação.

Por fim, fizemos as considerações finais e direcionamos uma fala de amparo e acolhimento aos educadores. Assim, após um pouco mais de duas horas de *live*, concluímos a atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incerteza e as mudanças geradas neste contexto de pandemia recaem sobre as pessoas de diferentes maneiras. A variação na resposta diante das modificações impostas pela Covid-19 associa-se a fatores como: desigualdade social, faixa etária, escolaridade, crenças, gênero, origem étnico-racial, dentre outros marcadores de diferença.

No âmbito educacional, alterações experimentadas no cotidiano de professores, gestores, orientadores e estudantes, incluindo seus respectivos pais e/ou responsáveis, evidenciaram as adversidades impostas às camadas empobrecidas, situadas à margem do acesso aos recursos tecnológicos, digitais e informacionais (SANTOS, 2020)..

Em meio aos desafios do contexto pandêmico, o projeto aqui relatado opera como tecnologia social (TS). Dedicada ao fortalecimento subjetivo do público-alvo (RODRIGUES; BARBIERI, 2008), cria espaços para expressão de sentimentos, dúvidas e angústias. Além disso, viabiliza aos participantes o acesso a uma quantidade expressiva de informações importantes para a promoção de bem-estar psicossocial em tempos de pandemia.

Vale observar que, ao invés de visar exclusivamente o lucro e de "[...] provocar a exclusão social" (DAGNINO, 2013, p. 253), a TS difere-se de tecnologia convencional ao promover inclusão social, engajamento e emancipação social.

O êxito desse trabalho está diretamente associado com a formação de alianças de cooperação envolvendo as áreas de Saúde e Educação (MACHADO, 2015), por meio de uma prática em Psicologia Escolar e Educacional norteada pelo compromisso ético e político com a transformação da realidade social (ANTUNES, 2008).

Seguimos no intuito de avançar cada vez mais através das práticas de intervenção psicossocial dedicadas ao fortalecimento subjetivo de profissionais e de estudantes inseridos no contexto da educação pública.

Esta prática interventiva, elaborada exclusivamente para atender às demandas emergentes nesse contexto de mudanças e de crise, reitera o potencial das ações colaborativas potencializadas pelo encontro entre Psicologia e Educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.

BRASILa. *Lei, nº. 13.979*, de 6 de Fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de, 2019.

BRASILb. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastres em Saúde (CEPEDES/ Fiocruz). *Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19*. Recomendações Gerais. Brasília, 2020. Disponível em < https://www.fiocruzbrasilia.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%C3%BAde-Mental-e-Aten%C3%A7%C3%A3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%C3%A7%C3%B5es-gerais.pdf> Acesso em 18 de Junho de 2020.

BRASILc. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastres em Saúde (CEPEDES/ Fiocruz). *Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19*: Recomendações para Gestores. Brasília, 2020. Disponível em < https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/41030>Acesso em 20 de Junho de 2020.

CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a história da Severina*. Editora Brasiliense, 1987.

DAGNINO, R. *O envolvimento da FBB com políticas públicas em tecnologia social*: mais um momento de viragem. Tecnologia Social e Políticas Públicas. São Paulo: Instituto Pólis, 2013.

DUAN, L.; ZHU, G. Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. *The Lancet Psychiatry*, v. 7, n. 4, p. 300-302, 2020. Disponível em <http://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30073-0> Acesso em 15 de Maio de 2020.

DUBAR, C. *A crise das identidades*: a interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamento, 2006.

FARO, A. et al. COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. *Estudos de Psicologia* (Campinas), v. 37, 2020.

IASC. *Reference Group on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings Interim Briefing Note*: ADDRESSING MENTAL HEALTH AND PSYCHOSOCIAL ASPECTS OF COVID-19 OUTBREAK Version 1.5 February 2020 Disponível em<https://interagencystandingcommittee.org/system/files/2020-03/IASC%20Interim%20Briefing%20Note%20on%20COVID-19%20Outbreak%20Readiness%20and%20Response%20Operations%20-%20MHPSS_0.pdf> Acesso em 14 de Junho de 2020.

DUTRA, J. S. *Gestão de Pessoas*: Modelos, Processos, Tendências e Perspectivas. São Paulo, Atlas, 2002

HAN, B. C. *Sociedade do Cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2.Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

IDENTIDADE. In: *DICIO*, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/identidade/>. Acesso em: 25/09/2020.

MACHADO, Adriana Marcondes; AZEVEDO, Laura Albuquerque. A atividade de extensão universitária, o Jardim São Remo e uma instituição educacional: desafios na criação de um campo comum de trabalho. *Revista de Cultura e Extensão USP*, v. 13, p. 85-95, 2015.

MARIN, A. H. et al . Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Rev. bras.ter. cogn*., Rio de Janeiro , v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 out. 2020. http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014 .

NASCIMENTO, L. R. Encontros possíveis entre psicologia e educação para a inclusão escolar. *Arquivos Brasileiros de Psicologia* [online]. 2019, vol.71,

n.1, pp. 6-18. ISSN 1809-5267. http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i1p.6-18. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-52672019000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 25/09/2020.

NASCIMENTO, L. R; SOUZA, J. M. *Saúde Mental e Covid-19*. Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=iwhalRY8XVw > Acesso em: 01/10/2020.

NEIVA, K. M. C. *Intervenção psicossocial*: aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas. Editora: Vetor, 2010.

RODRIGUES, I.; BARBIERI, J. C. A emergência da tecnologia social: revisitando o movimento da tecnologia apropriada como estratégia de desenvolvimento sustentável. *Revista de Administração Pública*, v. 42, n. 6, p. 1069-1094, 2008.

SANTOS, B.S. *A cruel pedagogia do vírus*. Ed. Almedina. 2020. Disponível em: <https://www.cpalsocial.org/documentos/927.pdf>. Acesso em: 30 de Jun. de 2020.

SCHEIN, E.H. *Career Anchors and Job Planning*: The Links Between Career Pathing and Career Development. Cambridge, MIT Review, 1990.

WANG, C et al. Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International journal of environmental research and public health*, v. 17, n. 5, p. 1729, 2020. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/32155789> Acesso em 22 de Abril de 2020.

WACKERHAUSEN, S. Collaboration, professional identity and reflection across boundaries. *Journal of interprofessional care*, v. 23, n. 5, p. 455-473, 2009.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak*, 18 March 2020. World Health Organization, 2020.

XIAO, C. A novel approach of consultation on 2019 novel coronavirus (COVID-19)-related psychological and mental problems: structured letter therapy. *Psychiatry Investigation*, v. 17, n. 2, p. 175, 2020. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/32093461> Acesso em: 28 de Maio de 2020.

Capítulo 17

REINVENÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR EM CONTEXTO PANDÊMICO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO MÉDIO AO SUPERIOR

Ana Maria Batista Correia
UFPI, anamariapsi@ufpi.edu.br

Jéssica Vieira Costa
IDB, jessica.costa@dombarreto.g12.br

Leandro Gomes Reis Lopes
UFPI, leandrogrlopes@gmail.com

Paulo César Borges de Sousa Filho
IDB, paulo.filho@dombarreto.g12.br

Rhaissa Andrêssa Ramos de Sousa
IDB, rhaissaaraamoss@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este Artigo é um relato das experiências de psicólogos escolares que trabalham em dois cenários distintos, mas que se depararam com a mesma pandemia de COVID-19. A ideia do artigo surgiu a partir da proposta inovadora de um livro que englobasse as diversas práticas dos psicólogos escolares nessa fase desafiadora. Os desafios desse momento nos impulsionaram a rever nossas práticas e valores sobre a Psicologia Escolar, trazendo uma reflexão crítica da realidade e nos fazendo voltar a pensar em uma psicologia verdadeiramente a serviço das pessoas e compromissada socialmente.

Os autores desse artigo, em sua maioria, já trabalharam ou trabalham como psicólogos escolares no Instituto Dom Barreto, e dois deles atuam na Universidade Federal do Piauí, na mesma função. Daí surgiu o interesse em apresentar dois contextos tão diferentes, (uma escola particular e uma instituição pública) mas que ao mesmo tempo convergem para práticas que levam em consideração o "ser humano" e a superação de situações difíceis. Assim, buscamos apresentar como é possível promover práticas que atendam os dois públicos e os levem a repensar suas ações no contexto acadêmico, com e apesar da pandemia.

Por isso, desde 11 de março de 2020, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou oficialmente uma pandemia por COVID-19 (SCHMIDT, 2020) todos os psicólogos foram obrigados a refletir sobre que caminhos deveriam seguir, que abordagens poderiam pensar em adotar a fim de colocar em prática esse olhar crítico, ético e transformador. Este contexto foi um momento de reflexão para toda a humanidade e forçou muitos psicólogos a reverem suas práticas, buscando uma adequação inclusive tecnológica para novas abordagens em diversas áreas de atuação.

Os impactos causados pela pandemia vão muito além das dimensões econômica, social e política. O distanciamento social imposto como medida de controle e disseminação da doença, aliado a difusão de informações inadequadas, as mortes pela doença, e o estigma para quem fica doente, produzem efeitos psicológicos nos sujeitos (MAIA, 2020). Aprofundando a discussão, Faro *et al.* (2020) destacaram que os efeitos sociais e psicológicos decorrentes da pandemia tem aumentado a preocupação com saúde mental e levado a esforços emergenciais de várias áreas de conhecimentos.

O cenário exige o posicionamento de diversos setores da sociedade, mantendo foco na saúde mental, haja vista não podermos dimensionar com exatidão os impactos disso nas subjetividades. Faro *et al.* (2020) reconhecem que os psicólogos têm realizado auxílio e acolhimento aos sujeitos que de alguma forma foram impactados pela pandemia da COVID-19, propondo intervenções e atendimentos on-line, inclusive por meio de trabalhos voluntários. Além de se tratar de uma estratégia de prevenção, tal atitude reforça o compromisso social da categoria diante de uma crise de saúde mundial.

No entanto, a pandemia produziu grandes impactos também no âmbito educacional. Num estudo realizado no contexto de Portugal, foi constatado um aumento nos níveis de estresse, ansiedade e depressão de estudantes universitários quando comparados com o período anterior à pandemia (MAIA, 2020). Esse estudo reforça ainda mais a importância das atuações dos psicólogos escolares a fim de auxiliar na promoção de saúde mental e criação de um espaço propício ao processo de ensino-aprendizagem levando em consideração as mudanças provocadas pela pandemia.

O trabalho do psicólogo nas escolas deve auxiliar os estudantes a compreenderem sua realidade e reconhecerem as potencialidades de superação. Bem como nos inspira a contribuição de Baró (1996, p.7): “O trabalho profissional do psicólogo deve ser definido em função

das circunstâncias concretas da população a que deve atender”. Entender o contexto social, político e econômico de onde vem o aluno, os professores e técnicos da Instituição se torna de fundamental importância para definir as ações do psicólogo escolar.

Nesse sentido, Marinho-Araújo (2015, p.203) corrobora com esse entendimento e defende uma atuação pautada na ética e criticidade, baseada em fundamentos teóricos que permitam a: “(...) transformação social, a conscientização e o empoderamento de todos os atores desse contexto, em prol de um protagonismo coletivo para mudanças institucionais inclusivas, dignas e justas”. Ou seja, os psicólogos escolares precisam refletir sobre sua teoria e prática a fim de implementar ações capazes de conscientizar pessoas sobre suas potencialidades no meio escolar e para além dele. Ancorada na Psicologia Histórico-Cultural a autora acima citada enfatiza a importância da mediação intencional. Com efeito, as intervenções devem ser realizadas de forma planejada e levando em consideração a macro estrutura da instituição educacional e o contexto em que ela está inserida. Dessa forma, no contexto escolar as ações devem estar voltadas não apenas aos alunos, mas também aos professores, coordenadores, zeladores e todos os demais profissionais.

Assim, apresentamos como objetivo geral, relatar as experiências e atividades desenvolvidas em duas Instituições, unindo profissionais que talvez nunca pudessem ter essa vivência de atuarem juntos, por estarem distantes fisicamente. Temos como objetivos específicos apresentar as características gerais das duas Instituições Educacionais e discutir a intencionalidade das intervenções junto aos psicólogos escolares que atuam no cenário de pandemia, tendo em consideração os distintos contextos concretos de atuação.

O corpo do trabalho a seguir está dividido em quatro seções. Na primeira parte, que constitui a introdução são apresentados: revisão de literatura, fundamentação teórica, justificativa e os

objetivos da pesquisa. Na segunda parte foi descrita a metodologia e contextualizados os dois cenários de atuação dos psicólogos escolares, caracterizando brevemente as duas Instituições de Ensino. No terceiro tópico discorremos sobre as principais experiências dos profissionais em decorrência do contexto da pandemia da COVID-19, realizando um diálogo com as bases teóricas que inspiram as ações de todos os psicólogos envolvidos. Do conjunto das práticas realizadas buscou-se ressaltar as transformações e inovações proporcionadas pelo atual contexto. E por último, as considerações finais, em que revelamos os aspectos convergentes e divergentes nos dois cenários de atuação do psicólogo escolar.

METODOLOGIA

Foram utilizados como procedimentos metodológicos: a observação participante dos psicólogos escolares; revisão de literatura e fundamentação teórica, além de pesquisa documental e os relatos das experiências. As experiências ocorreram entre março e setembro de 2020, e o desenvolvimento do artigo foi entre os meses de agosto e setembro. A seguir, tem-se a contextualização dos cenários.

Instituto Dom Barreto

O Instituto Dom Barreto é uma instituição particular de ensino básico confessional, de natureza filantrópica, sem fins lucrativos e de utilidade pública, com prazo de duração indeterminado. Teve seu início enquanto colégio provisório Dom Barreto, no ano de 1944, destinado ao ensino de Artes Femininas, como projeto educacional construído pelas Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado. Com o passar dos anos,

organizaram-se os diversos níveis de ensino, a partir da Educação infantil, seguido da implantação do Ensino Fundamental, e culminou com a instalação do Ensino Médio não profissionalizante, em 1983. Atualmente, também conta com infantário e preparatório para o ENEM e demais vestibulares (INSTITUTO DOM BARRETO, 2020).

De 23 alunas, passou a atender mais de 1000 alunos, entre os diferentes níveis de escolarização, distribuídos em 3 unidades: Instituto Dom Barreto – Centro, Instituto Dom Barreto – Leste (Ensino Infantil) e Escola Popular Madre Maria Villac (Fundamental e Médio). A Escola Popular Madre Maria Villac é financiada e apoiada pelo Instituto Dom Barreto e atende à população mais carente, mediante avaliação social. Já o perfil dos alunos das outras unidades, em termos socioeconômicos, atende aos alunos de famílias de maior poder aquisitivo, sendo destinado em torno de 25% das vagas para bolsistas, sendo total ou parcial (INSTITUTO DOM BARRETO, 2020).

Culturalmente, por ser uma escola reconhecida nacionalmente pelos resultados em vestibulares e ENEM, se torna bastante visada tanto por familiares quanto por jovens que desejam assegurar uma vaga na universidade. É uma escola de alta exigência acadêmica, tanto pelo aspecto social quanto pela sistemática pedagógica adotada.

Também compõe a vanguarda, no estado do Piauí, no que se refere à implantação do Serviço de Psicologia Escolar Educacional, sendo a segunda instituição de ensino básico a contratar o profissional psicólogo, e a primeira no município de Teresina, no ano de 1992, antes da implantação do primeiro curso de graduação de Psicologia no estado. Silva e Lemos (2017) relatam que, em 1997, foi criado um espaço na escola nomeado de "Apoio Escolar Especializado Santa Clara – AESC", considerado referência para o Serviço de Psicologia na instituição e na obra social ligada a mesma, com o objetivo de estudar e intervir diante da aprendizagem humana e os processos a ela relacionados.

Na ocasião de sua criação, a equipe era reduzida e formada por uma psicóloga e duas psicopedagogas e as atividades realizadas eram: avaliação e intervenção psicológica e psicopedagógica; ludoterapia; terapia psicológica; orientação escolar/disciplinar; e orientação a pais. A atuação do psicólogo escolar ainda estava centrada em um modelo clínico de intervenção (SILVA e LEMOS, 2017).

Hoje a equipe conta com mais de 20 psicólogos escolares educacionais, em sua maioria com formação específica na área, divididos entre as diferentes séries e turnos, trabalhando em todo o espaço escolar, não se restringindo a um espaço físico específico, e em conjunto com diferentes profissionais (professores, pedagogos, gestores, técnicos de diversas áreas, serviços gerais, portaria, etc), atuando diretamente no cotidiano, com observação participativa, mediações entre os diferentes agentes da comunidade escolar, compreensão e atuação perante o processo de ensino e aprendizagem, e com intervenções, em sua maioria, preventivas, fossem pontuais ou sistemáticas.

Tais modificações ao longo do tempo ajudaram a construir a chamada "identidade do psicólogo escolar" que Marinho-Araújo (2014, p.21) considera que se constitui "a partir da imersão na escola, enquanto espaço institucional de atualização das potencialidades dos sujeitos participantes e enquanto *locus* privilegiado para a ocorrência do processo de canalização cultural". Assim, o fazer da psicologia escolar nesta instituição se moldou a partir do momento em que os profissionais adentraram em seu espaço físico e subjetivo, contribuindo na caracterização desse profissional perante ele mesmo e a comunidade escolar.

No presente artigo serão relatadas as experiências do Instituto Dom Barreto referentes ao nível de escolarização do Ensino Médio, onde atuam os psicólogos.

Universidade Federal do Piauí - *Campus* Amilcar Ferreira Sobral

O *Campus* Amilcar Ferreira Sobral está localizado em Floriano, distante 245 km da capital, Teresina. Segundo estimativas do IBGE (2020) a cidade possui cerca de 60.025 habitantes, sendo a quinta maior cidade em população do estado, e sobre a renda das pessoas que trabalham formalmente elas recebem em média 1,7 salários mínimos, o que revela os aspectos econômicos na comunidade escolar da Universidade.

Floriano situa-se na Zona Fisiográfica do Médio Parnaíba, à margem direita do rio Parnaíba, em frente à cidade maranhense de Barão de Grajaú. Essa localização geográfica fez com que a cidade se tornasse um pólo de referência em saúde e educação para as regiões circunvizinhas no sul do Piauí e parte do Maranhão. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANO, 2018) A maioria dos alunos são advindos de outras cidades.

O Campus Amilcar Ferreira Sobral (CAFS) conta com o Colégio Técnico de Floriano (CTF) e com o Ensino Superior. O CTF vinculado à Universidade Federal do Piauí (UFPI) foi fundado em 1979 com o nome de Colégio Agrícola de Floriano, pois ofertava na época formação profissional voltada a demanda da produção agrícola do sul do estado do Piauí (CTF, 2019). Atualmente oferta o Ensino Médio concomitante com curso técnico ou apenas subsequente nos cursos Técnicos de Agropecuária, Enfermagem e Informática. Além desses, aderiu à modalidade à distância semi-presencial por meio do Médio-Tec e da Universidade Aberta do Piauí (com cursos de graduação).

Embora o Colégio exista a mais de quarenta anos, o Ensino Superior teve início apenas em 2009 após a adesão da UFPI ao REUNI a fim de “(...) congregar esforços para a consolidação de uma política

nacional de reestruturação e expansão da educação superior pública" (UFPI, 2015, p137.). No citado ano houve o ingresso de 200 alunos distribuídos em quatro cursos de graduação, dois bacharelados e duas licenciaturas.

O serviço de Psicologia foi ofertado aos alunos da graduação em 2014, para atender ao Programa Nacional de Assistência ao Estudante (PNAES), por meio de concurso público. De acordo com o PNAES, o público alvo da assistência estudantil são, em prioridade, alunos advindos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio. (BRASIL, 2010) Assim, pode-se dizer que a Psicologia deve atender preferencialmente os alunos de baixa renda da Instituição, fornecendo serviços de qualidade e que auxiliem na permanência desses jovens na educação, como meio de melhoria das suas condições de vida. Ocorre que na cidade de Floriano, a maioria dos alunos tanto no CTF como na graduação ou são ou já foram assistidos pela assistência ao estudante.

Por sua vez, o Serviço de Psicologia no CTF é relativamente recente, pois iniciou-se apenas no ano de 2019, com a contratação do primeiro profissional da área, também por meio de concurso. Havia uma demanda na época para a qual a escola não encontrava recursos para lidar: o crescente comportamento suicida manifestado pelos estudantes, principalmente ideações suicidas e automutilação. Além disso, havia uma demanda institucional de um fazer clínico (no sentido hegemônico do termo) como única possibilidade de atuação da Psicologia, tal com já adverte Dias, Patias e Abaid (2014). Com efeito, uma das primeiras intervenções foi pontuar as atribuições do psicólogo escolar juntamente com a inserção no cotidiano da escola em sua totalidade, por meio de diálogos e participação nos diversos espaços coletivos.

DISCUSSÃO

Relato dos fazeres psi: nos reinventando

A pandemia do COVID-19 fez com que as aulas presenciais fossem suspensas em março de 2020, e em consequência, os psicólogos tanto da escola particular quanto da Universidade precisaram rever seu fazer e se adequarem à nova situação. Todas as mudanças que surgiram no primeiro momento trouxeram à tona sentimentos e emoções como: insegurança, ansiedade, medo, solidão, sensação de incapacidade, dentre outros. Para atender o público de ambas Instituições que não tinham acesso a aparelhos, e mídias digitais ou acesso a Internet, foram ofertadas bolsas (UFPI) e empréstimo de notebooks e disponibilizados pacote de dados de internet (IDB). E o psicólogo escolar, cada um em seu contexto, buscou modos de lidar. Assim, seguem os relatos das experiências.

Experiências IDB

A medida de suspensão das aulas tomou a toda a comunidade escolar de surpresa, embora a atitude emergencial fosse considerada como forma de proteção a todos. Na primeira semana ainda não se tinha definições a respeito de qualquer metodologia a ser adotada e, logo em seguida, foram dadas férias coletivas de 10 dias, como uma maneira de “ganhar tempo” e planejar a continuidade das atividades escolares. Foi um período de capacitação sobre a plataforma (*Google Meet*) que seria usada como mediadora na relação com os alunos e entre a equipe. Houve também reestruturação de carga horária, de atividades avaliativas e de relações interpessoais.

Enquanto não havia o retorno oficial das atividades, durante o período de férias, os profissionais do Serviço de Psicologia Escolar Educacional - SPEE-IDB disponibilizaram seus contatos de telefone celular e/ou *whatsapp* para acolhimento pontual de alunos, familiares e funcionários da escola. As principais demandas observadas desses contatos foram em relação ao luto de perdas familiares, incertezas sobre o futuro, insegurança sobre a manutenção do emprego, manejo da ansiedade, etc.

A primeira abordagem formal do SPEE-IDB, no retorno das atividades, foi a elaboração e aplicação de um questionário para sondagem sócio emocional, destinado ao corpo docente e discente, com o objetivo de identificar demandas e planejar intervenções.

A partir das demandas identificadas no questionário e do que foi sendo percebido nas interações com a comunidade escolar, caracterizou-se as intervenções com base nas seguintes categorias: Ações em Saúde Mental - Professores; Ações em Saúde Mental - Alunos; Acompanhamento Acadêmico e; Orientação Profissional.

Ações em Saúde Mental - Professores.

Os professores experimentam muitas pressões, desde as comuns a outras profissões, como aquelas específicas ao seu trabalho, pois acumula funções além de sua competência. O mesmo acaba sofrendo problemas de saúde mental como depressão e ansiedade (SONG, 2020). De acordo com Chen, Lee e Dong (2020) pesquisas apontam que as emoções dos professores tem grande influência não apenas em sua vida pessoal, bem como na relação com seus alunos e nos resultados da aprendizagem, o que torna importante dedicar ações voltadas a esse público.

Ante o exposto é que se torna importante promover ações para esse público. A partir de demandas identificadas no questionário sócio

emocional aplicado no início do período de distanciamento social, bem como de observações no cotidiano escolar vivenciado pelos professores nessa época de pandemia, foram planejadas ações que proporcionam acolhimento e reflexões sobre o momento atual, com temas pertinentes para socialização e conhecimento dos sentimentos que estavam sendo apresentados devido às mudanças ocorridas. Todas as intervenções realizadas foram mediadas pelos psicólogos escolares, além do serviço de gestão de pessoas.

Dessa maneira, puderam-se oportunizar momentos de escutas e orientações de forma individual, com demandas pontuais e alguns encaminhamentos à psicoterapia. Além disso, também foram realizadas escutas com grupos, com demandas semelhantes, visando orientar e consolidar a rede de apoio, momentos de palestras e discussões sobre temas que repercutiam nos alunos e na comunidade escolar em geral.

Programas de prevenção de saúde mental e intervenção precoce em contextos escolares mostram a possibilidade para reduzir os resultados negativos na saúde mental (PANESI *et al.,* 2020). Com vistas a promover momentos de interação entre o corpo docente foram realizadas atividades nas quais os professores puderam se encontrar para declamar poemas, ouvir músicas, expressar sua arte e interagir uns com os outros de maneira diferente dos momentos de aulas *online*. Foram disponibilizados momentos de autocuidado como práticas de meditação, bem como ciclo de palestras sobre ansiedade, situações de crise, luto, gratidão e criatividade.

Ações em Saúde Mental - Alunos

A adolescência é um período marcado por profundas mudanças cognitivas, físicas, psicológicas e sociais, que orientam o jovem no desenvolvimento da autonomia. As alterações hormonais, maior aproximação com o grupo de amigos, busca pelo autoconhecimento

e capacidade de desenvolver percepções críticas das situações, reforçam a relevância da promoção de estratégias que promovam saúde mental nos jovens estudantes (ELTINK e NUNES, 2020).

As escolas, como contextos de desenvolvimento humano, são espaços privilegiados para promoção da saúde mental. Nesse viés, o ambiente escolar é um importante elo de interação entre os indivíduos, no qual o diálogo é utilizado como ferramenta de apresentação de conhecimento e construção de estratégias de enfrentamento para lidar com questões individuais e coletivas que perpassam esse período e possuem relação direta com a saúde geral e bem-estar do indivíduo (LIMA *et al.,* 2019; SIMÕES *et al*., 2018).

Tomé *et al.* (2017), apontam que a promoção de saúde mental nas escolas pode promover benefícios a longo prazo para jovens, já que é capaz de auxiliar a autorregulação emocional e o processo de aprendizagem. Essa temática ganhou ainda mais ênfase nos últimos meses; mudanças repentinas, quebras de rotina, incertezas, oscilações frequentes de humor, ansiedade, medo e luto, foram algumas demandas que emergiram no cenário pandêmico e que tornaram ainda mais urgente a atuação do psicólogo escolar na promoção de intervenções preventivas no tocante a esse aspecto.

Passado o momento de organização individual, após o impacto das primeiras notícias sobre a suspensão das aulas por conta da pandemia do coronavírus, foram planejadas ações que levassem a reflexões sobre temáticas relevantes e socialização entre pares, que foram mediadas pelos psicólogos escolares. Os momentos de escutas e orientações ocorreram de forma individual, com demandas pontuais e posterior encaminhamento para acompanhamento psicoterápico externo, caso identificado necessidade. Além disso, também foram realizadas escutas com grupos de alunos que apresentavam questões semelhantes, visando orientar e consolidar a rede de apoio.

Através do contato diário com os alunos, foram identificadas temáticas que poderiam auxiliar na autorregulação emocional e bem-estar subjetivo. Noronha e Batista (2020), afirmam que a adolescência é o período mais importante para a avaliação dos processos autorregulatórios, já que possuem relação direta com o processo de aprendizagem. Em parceria com profissionais externos, foram realizadas palestras sobre ansiedade, queixa recorrente diante das incertezas advindas da propagação do coronavírus, higiene do sono, uma vez que a quebra da rotina influenciou diretamente na desregulação do ciclo circadiano e transtorno dismórfico corporal, dado o aumento da utilização das redes sociais que compartilham padrões de beleza muitas vezes inatingíveis.

A fim de promover momentos de reflexões e auxiliar na motivação dos estudantes, foram realizadas dinâmicas *online* com temáticas como resiliência, gratidão e empatia. A utilização de analogias para tratar de assuntos dessa natureza, desvinculou a proposta do modelo de palestra que, por vezes, se torna cansativo, já que as horas em frente ao computador assistindo às aulas são longas. Dessa forma, estas atividades contribuíram para a construção de momentos divertidos, favorecendo o engajamento dos alunos e alcançando a intencionalidade das ações.

Outro aspecto afetado com a pandemia foram as interações sociais, que são de suma importância na adolescência. Carvalho *et al.* (2017), apontam que as relações de amizade entre os adolescentes impacta na integração social, bem como na construção da identidade. Com o isolamento social e suspensão das aulas, uma das mais recorrentes queixas entre os estudantes foi a saudade dos amigos. Para isso foram realizadas atividades nas quais os alunos puderam se encontrar para recitar poesias, participar de brincadeiras, ouvir músicas e interagir uns com os outros de maneira diferente dos momentos de aulas *online*. Ainda foram realizados o Sarau Virtual, Arraial Virtual e Sarau da Gratidão.

Além das relações de amizade, a família, como microssistema primário de socialização, suporte e acolhimento, precisou estar ainda mais próximo à escola nos últimos meses, já que os alunos passaram a estudar exclusivamente em casa. Percebeu-se que sua participação foi muito maior com a pandemia. Para Saraiva-Junges e Wagner (2016), uma boa parceria entre família e escola funciona como fator preditor de saúde, influenciando no processo de aprendizagem e engajamento do aluno. Como forma de ampliar essa relação, foram promovidas palestras informativas para os pais com as temáticas: educação socioemocional e ansiedade, além de reuniões para o compartilhamento das propostas de intervenções emocionais e pedagógicas que foram adotadas pela instituição. Alguns alunos apresentaram maiores dificuldades de adaptação ao modelo de aulas remotas, sendo necessário mediação com os pais com o intuito de informá-los e orientá-los, procedimento similar foi realizado com pais de alunos nos quais foram identificado demandas emocionais que extrapolavam as possibilidades de cuidado educacional, nesses casos foram feitos processos psicoeducativos sobre a importância do acompanhamento psicológico externo.

Acompanhamento Acadêmico

O ensino remoto pode ser considerado uma ferramenta que pode tornar o processo de ensino-aprendizagem mais inovador e ainda mais flexível, através do ensino em ambientes com aulas ao vivo ou gravadas usando diferentes dispositivos com acesso à Internet. Nesses ambientes, os alunos podem estar em qualquer lugar para aprender e interagir com instrutores e outros alunos (SINGH e THURMAN, 2019).

Diante das circunstâncias, vale reforçar que uma das tarefas atribuídas ao psicólogo escolar descritas pelo CFP (2000) na resolução nº 014/00 é aplicar conhecimentos psicológicos na escola, concernentes ao processo ensino-aprendizagem, além de analisar as relações entre os diversos segmentos do sistema de ensino e sua repercussão no

processo de ensino para auxiliar na elaboração de procedimentos educacionais capazes de atender às necessidades individuais.

A partir das possibilidades acima descritas, alguns focos de intervenção na escola revelam-se como fundamentais e precisam estar embasados em conhecimentos da psicologia. Assim, o acompanhamento acadêmico dos alunos foi realizado por meio de atividades que pudessem dar validade aos sentimentos e compreender o novo processo de adaptação, como por exemplo, reuniões *online* de forma individual ou grupal, planejamento de rotina e de estudos, construção de cartilhas educativas e sugestão de como por em prática as orientações repassadas, além da parceria com a família em caso de alunos que não conseguiam acompanhar as atividades ou estavam emocionalmente fragilizados.

Orientação profissional

Como pontuado anteriormente, a adolescência é uma fase do desenvolvimento marcado por profundas mudanças per se, além de ser nessa fase que o adolescente vivencia diversas experiências e escolhas que envolvem toda sua expectativa de vida. Ao finalizar o Ensino Médio, o jovem se vê diante da possibilidade de escolher continuar os seus estudos (mediante ingresso em curso técnico ou superior) ou ingressar no mercado de trabalho. (SILVA *et al.,* 2018). Tal contexto, por si só, é gerador de dúvidas, angústias e incertezas sobre o próprio projeto de vida. Acrescenta-se como plano de fundo uma pandemia que trouxe repercussões sociais, econômicas e políticas que intensificam os temores no processo de escolha profissional.

Tendo em vista que uma das finalidades do Ensino Médio é a preparação para o mundo trabalho, levando em consideração a capacidade de adaptação com flexibilidade a novas condições de ocupação (BRASIL, 1996), compreende-se a importância da prática de

Orientação Profissional nas escolas no sentido de ofertar aos alunos espaços de reflexões sobre seu projeto de vida profissional, coerente com o preparo para uma inserção consciente e crítica no mundo do trabalho (BASTOS, 2005).

Considerando o aumento expressivo das incertezas dos estudantes diante da realidade atual, que trouxe dúvidas sobre o período de ingresso no Ensino Superior, sobre o preparo satisfatório diante de uma educação remota, sobre a capacidade de adaptação das diversas ocupações profissionais, sobre as qualidades profissionais exigidas para lidar com um contexto ameaçador, precisou-se pensar em práticas que oportunizassem o estudante um espaço de expressão de suas dificuldades, as apreensões, medos, dúvidas, interesses, aptidões e desejos. (SILVA *et. al.,* 2002).

Uma das modalidades de trabalho foi no formato de *webinar* (Webinário das Profissões), em que profissionais de diferentes áreas abordaram sobre suas escolhas, trajetórias, conquistas e perspectivas profissionais, levando em conta os desafios emergentes na pandemia. Foram 3 encontros virtuais, com a presença de 10 profissionais de diferentes áreas e 5 estudantes universitários. Outra modalidade utilizada na orientação profissional foram encontros virtuais em pequenos grupos, com alunos da 3ª série do Ensino Médio que haviam realizado o Teste de Interesse Profissional – AIP de Levenfus, 2010, no ano anterior. Foi orientado sobre interpretação do teste, aspectos relacionados ao mundo do trabalho e fatores relacionados a escolha.

E além dessas abordagens, ainda eram realizadas escutas e orientações individualizadas com os alunos que apresentassem dúvidas, de maneira espontânea, quanto às profissões, expectativas familiares ou sociais, universidades, morar fora, bem como orientações às famílias, feitas de maneira individualizada e de acordo com a demanda do adolescente ou da própria família.

Para além de enfocar sobre mercado de trabalho, profissões e interesses, de maneira genérica, as práticas realizadas trouxeram o viés de questionar as habilidades profissionais exigidas nos tempos atuais e, que foram potencializados, pelo novo contexto. O diálogo com profissionais que precisaram se adaptar diante dos desafios trazidos pelo isolamento social evidenciou perspectivas sobre habilidades sociais que vão além do preparo técnico em uma graduação.

Experiências CAFS

Para apresentação das experiências no Colégio Técnico de Floriano e na graduação do CAFS, o relato foi dividido em três eixos: Ações administrativas; Ações em saúde mental para a comunidade acadêmica e; Ações em saúde mental aos alunos.

Ações administrativas

Ante as discussões sobre o papel do psicólogo escolar, ficou evidente a importância de seu papel como agente de mudança que participa das ações coletivas da Instituição de ensino. Assim, é coerente relatar suas contribuições no cenário da pandemia ao participar de atividades como: participação na constituição do Plano de Desenvolvimento da Universidade (PDU) e no Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP), participação nas comissões de heteroidentificação, além das reuniões frequentes com a gestão, com a equipe de assistência ao estudante, professores e outros.

Ações em saúde mental – Comunidade acadêmica.

Como foi outrora ressaltado, a importância de ações relacionadas à saúde mental tendem a contribuir significativamente para o bem

estar da comunidade acadêmica, dessa forma, algumas ações foram empreendidas nesse sentido, que estão descritas a seguir.

Para atingir o maior número de pessoas, uma estratégia utilizada foi a produção de pequenos vídeos com orientações de cunho psicológico que foram disponibilizadas à comunidade acadêmica no *Instagram* oficial do Campus. Os vídeos versavam sobre saúde mental em tempos de pandemia, com dicas sobre estratégias a serem utilizadas no momento do isolamento, e até mesmo sobre dicas de onde buscar ajuda psicológica *online* e presencialmente por meio da rede municipal de assistência à saúde da cidade de Floriano.

Além da busca ativa pela divulgação de informações a comunidade, houve o convite feito por cursos, com alunos e professores envolvidos. As ações envolvendo *lives* durante o período de pandemia foi algo que permitiu colocar a psicologia ao alcance de ainda mais pessoas. Como a *live* sobre "luto em tempos de pandemia", organizada pelo curso de pedagogia do campus que foi veiculada pelo *YouTube*. O curso de administração promoveu a *live* sobre saúde mental para o período de pandemia e ainda a enfermagem abordou sobre "relações familiares e de amizade em tempos de pandemia". Todos os temas partiram das inquietações da comunidade acadêmica neste período de pandemia.

Um aspecto interessante em relação a atuação dos profissionais da psicologia da UFPI, no Campus de Floriano, está relacionado com a mediação das tecnologias. A disseminação das plataformas digitais possibilitou a experiência de uma contradição, pois mesmo estando em um momento marcado pelo distanciamento social, os psicólogos buscaram estratégias de superação a partir da articulação com vários psicólogos escolares que se encontravam espalhados em outros *Campi* ou Colégios Técnicos Vinculados. A contradição está justamente no fato de que nunca esses profissionais estiveram tão próximos em busca de um mesmo objetivo para toda a comunidade acadêmica.

Os movimentos de articulações anteriores eram esparsos e ficavam restritos em decorrências da suposta necessidade de deslocamento físico, demandando afastamento e diárias. No entanto, com a utilização de reuniões virtuais, os psicólogos assumiram o protagonismo e organizaram a Campanha do Setembro Amarelo da própria instituição de forma coletiva e unificada. Até então, não havia diálogos entre os *Campi*, cada qual organizando o seu evento de maneira independente, caso houvesse.

Por sua vez, é importante pontuar que para garantir maior acessibilidade das discussões do evento foi necessário aprender conhecimentos técnicos de retransmissão para um canal de *YouTube*, desenvolvendo habilidades além da psicologia, mas na perspectiva do compromisso social.

Assim quase todos os psicólogos da UFPI, e outros profissionais (assistente social e pedagoga) se envolveram na idealização e execução de Webinários semanais por mais de um mês. Toda semana um tema é aberto a discussão, a fim de promover o diálogo e debate e com isso auxiliar na promoção e valorização da vida, e minimizar direta ou indiretamente os casos de comportamentos suicidas, já que como foi citado anteriormente foi um dos motivos da inserção do psicólogo escolar no Colégio Técnico de Floriano.

Os psicólogos escolares do campus foram convidados a participar do Grupo de Trabalho de enfrentamento a COVID CAFS/CTF, juntamente com outros profissionais para definir estratégias institucionais. Foi criado um Protocolo de ações internas em casos suspeitos ou confirmados de COVID voltados para todas as pessoas que participam do cotidiano educacional (servidores como terceirizados, técnicos administrativos, professores e alunos). Coube à categoria fornecer apoio psicológico diante das incertezas, medos e preocupações provocados pelo diagnóstico. Além disso, esta comissão será responsável por refletir sobre as condições

necessárias para o retorno das aulas presenciais, avaliando sobre os aspectos psicológicos envolvidos nestas circunstâncias, buscando promover um ambiente saudável e com condições favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem.

Ações em saúde mental – alunos.

Para Santos *et al.* (2015) às ações de assistência ao estudante estão frequentemente relacionadas a assistência social, através da oferta de: bolsas, moradia, alimentação e transporte. Sendo poucas as universidades que preconizam ações voltadas a saúde mental ou ao ajustamento à vida acadêmica dos universitários. Na pandemia, houve uma preocupação com os estudantes no sentido da criação de editais para auxílio alimentação emergencial e para o auxílio de inclusão digital. O auxílio de inclusão digital surgiu após levantamento em todos os *campi* sobre a acessibilidade dos alunos.

Assim, quando se fala em saúde mental dos alunos, é inevitável pensar a Psicologia escolar do ponto de vista clínico, sobretudo aquela visão reduzida de "psicólogo escolar clínico" em que se acreditava que: "o papel do psicólogo escolar seria então o daquele profissional que tem por função tratar estes alunos-problema e devolvê-los a sala de aula bem ajustados" (ANDALÓ, 1984, p. 43). Nesse sentido, entende-se que o papel do psicólogo escolar é priorizar a saúde mental, mas no sentido de promover a clínica da escuta, do acolhimento e do empoderamento. Algo que vai além de uma psicologia curativa, mas uma psicologia promotora de mudanças. Sobre essa escuta clínica, Martins (2003) aponta para sua importância no contexto da psicologia escolar quando afirma que ela deve revelar as dimensões do cotidiano escolar e das relações que o permeiam.

E foi por estas razões, ao entender a importância de apoiar o aluno ainda mais no contexto da pandemia que o serviço de

aconselhamento individual foi mantido por meio de *home office*, mesmo com a suspensão das aulas. Porém, foram repensadas as formas de prestar acompanhamento aos alunos que em meio a pandemia estavam apresentando crises de ansiedade motivadas pela ausência de rotina, preocupações com o adiamento da formatura e com isso o adiamento da entrada no mercado de trabalho e conflitos familiares que antes eram ocultados devido a maior permanência dos alunos na Universidade. Assim, foram criados meios de contato com os alunos que já possuíam o contato de *WhatsApp* dos psicólogos, bem como com alunos da Residência (moradia estudantil) informando sobre a possibilidade de aconselhamento remoto.

Para esse atendimento ao aluno eram agendados momentos para diálogo de duração em média de 30 minutos a uma hora, que ocorriam semanalmente ou a cada quinze dias com o objetivo de acolher o aluno em sofrimento pelos impactos da pandemia. Nesse momento era desenvolvida a escuta, acolhimento e orientação, de acordo com o processo de aconselhamento de Patterson e Eisenberg (1988). Obviamente foram sendo adaptadas as ações de acordo com as novas tecnologias, por meio de vídeo chamadas ou chamadas de áudio, por meio de aplicativos como *WhatsApp, Google Meet, Zoom* entre outros.

Além desses momentos individuais, foram desenvolvidas ações a nível coletivo, a pedido das coordenações de cada curso para que as equipes de assistência ao estudante se reunissem, por meio de plataformas digitais, como *Google Meet* ou *Zoom* com os alunos a fim de falar sobre assuntos de seu interesse, como por exemplo: como manter a saúde mental em tempos de isolamento social, ou para sanar dúvidas sobre benefícios assistenciais, ou ainda sobre como conseguir ajuda psicológica gratuita, entre outros assuntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante o exposto no relato de experiência, alcançamos o objetivo de relatar as experiências e atividades nas duas Instituições, além do objetivo de caracterizar os cenários e de discutir o foco das intervenções para os dois grupos de psicólogos escolares. Ficou evidente que mesmo com públicos diferentes do ponto de vista social e econômico, a preocupação com o bem estar dos mesmos é única e constituiu objetivo das ações.

As atividades que promovem saúde mental no contexto escolar são de suma importância. Há muitos anos a escola deixou de ser um espaço exclusivo de aprimoramento cognitivo, constituindo-se como *locus* para o desenvolvimento de diversas habilidades, a partir da compreensão da multiplicidade que constitui o ser humano.

Por essa razão, o estudante deixou de ser visto como um mero reprodutor de conhecimento, para ser compreendido como agente ativo nesse processo que é influenciado diretamente pelo aspecto emocional. Essa percepção perpassa nos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pois conforme discussão anterior, os professores demandam intervenções relacionadas à saúde mental desde antes da intensificação de necessidades psicoemocionais provocadas pela pandemia e suas consequências.

Dessa forma, ambas as Instituições pautaram a maioria de suas ações com o foco na saúde mental dos estudantes e colaboradores, e tiveram que fazê-las a partir de uma modalidade remota, mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's). Tal fato, de início, pode ter gerado ansiedade e preocupação na adaptação do uso desses novos (velhos) recursos, de maneira emergencial. Porém, ao longo da familiarização desses métodos, observaram-se potencialidades de atuação que no modo presencial poderia apresentar mais limitações.

Propor debates de temas tão relevantes como luto, ansiedade, setembro amarelo demandaria maior trabalho de organização física e, talvez, contasse com menos participação presencial. Esse olhar leva à reflexão de que as medidas emergenciais podem ter ajudado a expandir a atuação do psicólogo escolar contribuindo para o desenvolvimento e expansão de habilidades como flexibilidade e criatividade.

Outro ponto convergente identificado foi a preocupação dos alunos de ambas Instituições com as consequências geradas pela pandemia em relação à trajetória profissional, desde inserção na Universidade até a inserção no mercado de trabalho.

Embora as duas Instituições tenham proporcionado meios de atender aos alunos com maiores dificuldades financeiras, nota-se que na Universidade esse público depende em maior parte da política de assistência ao estudante e acabou por ser o público alvo dos psicólogos desta Instituição.

Mais uma discussão relevante foi sobre o acompanhamento das famílias, pois enquanto na universidade a mesma não se fez tão presente, na escola a sua participação durante a pandemia aumentou em assiduidade e frequência às reuniões, pois a família precisou estar ainda mais próximo à escola nos últimos meses, já que os alunos passaram a estudar exclusivamente em casa

De acordo com o presente relato de experiência, o uso das TICs serviu para fortalecer e unir os psicólogos escolares envolvidos, posto que mediante o cenário de distanciamento social foi possível promover diálogos, planejamentos e atividades comuns. Acredita-se que as TICs são ferramentas que vieram não apenas para auxiliar neste momento de pandemia, mas que farão parte do contexto educacional de forma permanente. Porém, indica-se que novas investigações futuras possam analisar os impactos dessas tecnologias na comunidade escolar, bem como nas subjetividades dos alunos, e em suas formas de se relacionarem com escola, família e outros contextos.

Por fim, observou-se o compromisso social do fazer da psicologia, no contexto escolar educacional, ao investir em modos de produção heterogêneos de cuidado, respeitando a diversidade cultural e subjetiva dos usuários, criando vínculos e responsabilidade para com o público atendido, flexibilizando intervenções que considerem necessidades e prioridades identificadas e "que possui efetiva capacidade para lidar com uma realidade desafiadora e complexa, que não se encontra enclausurada nos modelos teóricos aprendidos na academia." (DIMENSTEIN, 2001, p.59).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. C. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar:* construção e consolidação da identidade profissional. Campinas: Alínea, 2014.

ANDALO, C. S. de A. O papel do psicólogo escolar. *Psicol. cienc. prof.,* Brasília, v. 4, n. 1, p. 43-46, 1984.

BARÓ, I. M. O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia.* v. 2, n.1, p. 7-27, 1996.

BASTOS, J. C. Efetivação de escolhas profissionais de jovens oriundos do ensino público: um olhar sobre suas trajetórias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Ribeirão Preto, v.6, n.2, p.31-43. dez. 2005.

BISINOTO, C.; MARINHO-ARAUJO, C. Psicologia Escolar na Educação Superior: panorama da atuação no Brasil. *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 67, n. 2, p. 33-46, 2015.

BRASIL. Lei *Nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: set. 2020.

_______. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil — PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CARVALHO, R. G.; FERNANDES, E.; CAMARA, J.; GONÇALVES, J. A.; ROSÁRIO, J.; FREITAS, S.; CARVALHO, S. Relações de amizade e autoconceito na adolescência: um estudo exploratório em contexto escolar. *Estudos de Psicologia,* Campinas, v. 34, n. 3, p. 379-388, 2017.

CHEN, J.; LEE, J. C. K.; DONG, J. Emotional Trajectory at Different Career Stages: two excellent teachers' stories. *Frontiers in Psychology,* v. 11, p. 1-11, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução n° 14, de 20 de dezembro de 2000. Institui o título profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/resolucao2000_14.PDF>. Acesso em: set. 2020

CTF. Colégio Técnico de Floriano. Regimento Interno do Colégio Técnico de Floriano. (aprovado em 14/11/2019), 2019.

DIAS, A.C.G; PATIAS, N.D; ABAID, J.L.W. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional,* São Paulo. v. 18, n. 1, p. 105-111, 2014.

DIMENSTEIN, M. O Psicólogo e o Compromisso Social no Contexto Da Saúde Coletiva. *Psicologia em Estudo,* Maringá, v. 6, n. 2, p. 57-63, 2001.

ELTINK, C. F.; NUNES, C. W. B. Concepções sobre estresse segundo alunos do ensino médio de uma cidade de pequeno porte. *REFACS*, Uberaba, v. 8, p. 549-561, 2020.

FARO, A.; BAHIANO, M. A.; NAKANO, T. C.; REIS, C.; SILVA, B. F. P.; VITTI, L. S. COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. *Estudos de psicologia,* Campinas, v. 37, 2020.

INSTITUTO DOM BARRETO. História. Disponível em: <http://dombarreto.g12.br/portal/historia/#:~:text=Ao%20longo%20de%20mais%20de,M%C3%A9dio%20n%C3%A3o%20profissionalizante%20em%201983>. Acesso em: 22 de set. 2020.

IBGE. IBGE cidades@. Panorama. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/floriano/panorama>. Acesso em: 20 de set. 2020.

LIMA, A.L.O.; SANTOS, B.F.T.; ALMEIDA, G.L.; FERREIRA, H.W.; MOTA, C.P.; MESSIAS, C.M.; SILVA, J.L.L. Educação em saúde mental no ambiente escolar: relato de caso. *Saúde Coletiva,* Barueri, v. 9, n. 50, p. 1784-1788, 2019.

MAIA, B.R; DIAS, P.C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. *Estudos de psicologia,* Campinas, v. 37, 2020.

MARTINS, J. B. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 39-45, 2003.

MELO-SILVA, L.L.; OLIVEIRA, J.C. de; COELHO, R. de S. Avaliação da Orientação Profissional no desenvolvimento da maturidade na escolha da profissão. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora,* São Paulo, v. 3, n. 2, 2002.

NORONHA, A. P; BATISTA, H.H.V. Relações entre forças de caráter e autorregulação emocional em universitários brasileiros. *Revista Colombiana de Psicología,* Bogotá, v. 29, n. 1, p. 73-86, 2020.

PANESI, S.; BOCCONI, S.; FERLINO, L. Promoting Students' Well-Being and Inclusion in Schools Through Digital Technologies: Perceptions of Students, Teachers, and School Leaders in Italy Expressed Through SELFIE Piloting Activities. *Frontiers in psychology,* v. 11, p. 1563, 2020.

PATTERSON, L.E.; EISENBERG, S. *O processo de aconselhamento.* São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANO. Floriano. Disponível em: <http://www.floriano.pi.gov.br/floriano.php>. Acesso em: 22 set. 2020.

SANTOS, A. S.; SOUTO, D. C.; SILVEIRA, K. S. S.; PERRONE, C. M.; DIAS, A. C. G. Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no ensino superior: reflexões sobre práticas. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 19, n. 3, p. 515-524, 2015.

SARAIVA-JUNGES, L.A.; WAGNER, A. Os estudos sobre a relação família-escola no brasil: uma revisão sistemática. *Educação*, Porto Alegre, v. 39, p. 114-124, 2016.

SCHMIDT, B.; CREPALDI, M. A.; BOLZE. S. D. A.; NEIVA-SILVA, L.; DEMENECH, L. M. Impactos na Saúde Mental e Intervenções Psicológicas Diante da Pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19). *Estudos de Psicologia,* Campinas, v. 37, 2020.

SILVA, A.S.; LEMOS, D.C.R.B. Memórias e vivências relativas ao processo de institucionalização do serviço de Psicologia Escolar no Instituto Dom Barreto. In: SILVA, A.S.; LEMOS, D.C.R.B. (Org.) Memórias e vivências da Psicologia Escolar: uma prática de vanguarda no Instituto Dom Barreto. 1 ed. Teresina: Instituto Dom Barreto, 2017.

SILVA, A. C. de B.; MELO, V. M. B.; FERMOSELI, A. F. de O. A orientação profissional e a crise na adolescência. *Rev. Ciências Humanas e Sociais*, Alagoas, v. 5, n.1, p. 67-80, 2018.

SIMOES, R. M. P.; SANTOS, J. C.; FAÇANHA, J.; ERSE, M.; LOUREIRO, C.; MARQUES, L. A.; QUARESMA, H.; MATOS, E. Promoção do bem-estar em adolescentes: contributos do projeto +Contigo. *Portuguese Journal of Public Health,* Lisboa, v. 36, n. 1, p. 1-7, 2018.

SINGH, V.; THURMAN, A. How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education,* Tenessee, v. 33, n. 4, p. 289-306, 2019.

SONG, X; ZHENG, M.; ZHAO, H.; YANG, T.; GE, X.; LI, H.; LOU, T. Effects of a Four-Day Mindfulness Intervention on Teachers' Stress and Affect: A Pilot Study in Eastern China. *Frontiers in psychology,* v. 11, 2020.

TOMÉ, G.; MATOS, M. G.; GOMES, P.; CAMACHO, I.; GASPAR, T. Promoção da saúde mental nas escolas – Projeto ES´COOL. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente,* Lisboa, v. 8, n. 1, p. 173-184, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI) 2015-2019. Teresina: EDUFPI, 2015.

A PERSPECTIVA CRÍTICA EM PSICOLOGIA ESCOLAR

A história da ciência psicológica é marcada pelas tentativas de consolidar a psicologia enquanto ciência médica, que tinha como principal atividade trabalhar os aspectos métricos e os testes de aptidão. A metragem dos níveis de inteligência surge no contexto da psicologia escolar na tentativa de justificar o fracasso dos estudantes "problema". Com isso, havia a distinção dos alunos aptos e não aptos para aprendizagem conforme o resultado da testagem, sendo dever do psicólogo escolar adequá-los à instituição de ensino. Nesse contexto, temos, por exemplo, o teste Binet-Simon que foi responsável por medir o quociente de inteligência das crianças. Este já era um fator determinante no âmbito educacional antes da psicologia escolar se tornar prática profissional na década de 1940. De acordo com Andrada (2005, p.197)

> Utilizando-se de testes ou laudos, sem ética alguma, retirando o aluno da sala para readaptá-lo, para corrigi-lo, todo o fracasso é colocado nos ombros do aluno, que isolado na sua deficiência deve alcançar sucesso por vontade própria, sendo seu destino para sempre selado. É a ordem da moderna ciência da psicologia: excluir para adaptar às categorias universais.

O fracasso escolar visto de forma individual, fenômeno presente antes mesmo da imersão do profissional psicólogo nas escolas, consiste em enxergar o aluno não como um ser biopsicossocial, mas puramente biológico. O crescimento de teorias que endossavam as diferenças individuais – inclusive ao que se refere à escola – correspondia às demandas da época e consequentemente, corroboravam com o desenvolvimento de uma sociedade que começava a se estabelecer. Ao mesmo tempo em que temos a ampliação significativa na ciência ao que se refere às teorias de origem das espécies, com a publicação

de Origem das Espécies, de Charles Darwin em 1859, temos também o uso dessa mesma teoria para justificar o que os intelectuais burgueses vão chamar de Darwinismo Social. Patto (1999) afirma que a psicologia teve lugar de destaque nessa sociedade que escondia as desigualdades sociais por meio das diferenças pessoais, e que muitas das práticas desenvolvidas à época, nas mais diferentes áreas, justificavam-se por responder a um determinado segmento social. Dessa forma, o critério de cientificidade contribuiu para práticas racistas e segregadoras.

Algumas teorias tentavam justificar a não-aprendizagem dos povos miscigenados por meio da Teoria das Raças, a qual afirmava que estes povos são biologicamente inaptos. Tal ideia camufla o racismo, o preconceito de classe e naturaliza a desigualdade social. Segundo Zucoloto (2007, p.138)

> A patologização da educação consiste em um reducionismo biológico, que é explicar a situação e o destino de indivíduos e grupos através de suas características individuais, desse modo esconde os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar, isentando de responsabilidades o sistema social vigente e a instituição escolar. Zucoloto (2007, p.138)

Isto é, a patologização do fracasso escolar transforma uma demanda coletiva em um problema individual. As dificuldades apresentadas pelo estudante passam a ser vistas como consequência de um problema orgânico, desse modo atribui-se a culpa pelo mau rendimento acadêmico ao sujeito, ignorando o contexto social, histórico e cultural no qual está inserido. Dessa forma, a respeito do fracasso escolar, eram apontadas diferenças genéticas e influências culturais/ambientais por diferentes áreas do conhecimento que, no caso da psicologia, buscavam adaptar os indivíduos às normas sociais.

Quando da sua inserção no âmbito escolar, a psicologia traz consigo a cultura das testagens e dos diagnósticos, esses últimos que acabavam por responder às questões relacionadas à não-

aprendizagem, antes incompreendidas pelas instituições de ensino. Os laboratórios de psicologia, localizados geralmente próximos às escolas - ou mesmo dentro - ao mesmo tempo em que diagnosticavam, buscavam tratamento para os que não aprendiam, separando em "classes fracas" aqueles que possuíam grandes dificuldades para aprender. De acordo com Patto (1999, p. 67) "são as crianças provenientes de segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassados na escola.

Ao lado das teorias biológicas como justificativa para o fracasso escolar, antropólogos culturalistas apresentam as teorias de carência cultural. Tais teorias afirmavam que devido determinados segmentos populacionais não possuírem acesso à cultura burguesa; as famílias serem constituídas de maneira diferente da esperada, a partir do modelo de família instituído; as práticas educativas das crianças se darem de maneiras diferentes das práticas vistas na sociedade burguesa, mudou-se a compreensão das teorias das "raças inferiores", para a teoria das "culturas inferiores".

Em contraponto ao modelo organicista da psicologia que pensava o indivíduo separado do seu contexto social e cultural, surge a psicologia histórico-cultural dadas as circunstâncias necessárias em meio ao contexto histórico marcado pela Revolução Russa de 1917 e pela "crise da psicologia". A psicologia histórico-cultural se opôs ao modelo reducionista do psiquismo humano, tendo como fundamentação teórica as concepções marxistas de mundo e como principal representante o psicólogo Lev Vygotsky (1896-1934). A teoria elaborada pelo psicólogo trouxe uma nova compreensão crítica, ampla, dialética e complexa acerca do processo de aprendizagem de todos os seres humanos, deste modo, impactou as práticas pedagógicas e o fazer da psicologia escolar (ALENCAR, FRANCISCHINI, 2016).

Como é possível perceber, a história da psicologia carregou um viés medicalizante que demorou a ser questionado. Autores (as) como Patto (1999), Saviani (1991) e Frigotto (1984), baseados principalmente na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, iniciaram um movimento de questionamento das teorias até então impostas sobre o fracasso escolar, criticando as perspectivas biologizantes e patologizantes a respeito do fenômeno. A cegueira frente aos impactos causados pela ausência de políticas públicas educacionais no processo de escolarização, influenciada pela ciência moderna, contribuiu para definir o objeto da psicologia escolar, esta que adentrou o âmbito educacional focada nos problemas de aprendizagem dos alunos. Sua atuação era pautada no psicodiagnóstico e na reabilitação do estudante-problema.

O surgimento de uma nova base teórica possibilitou o desenvolvimento de novas práticas que contribuíssem com uma educação de qualidade, crítica, democrática e não excludente. No entanto, as perspectivas teóricas anteriores não deixaram de existir e tal diversidade caracteriza até a atualidade a formação e a atuação do psicóloga na interface com a educação. Nesse sentido, é fundamental que os psicólogos busquem refletir sobre o arcabouço teórico que adota e seu compromisso com os aspectos éticos da profissão. Tal aspecto é basilar em qualquer área de atuação, mas quando se trata das práticas voltadas para a população Surda, isso se torna fundamental.

OS ESTUDOS SURDOS E A PSICOLOGIA ESCOLAR

Existem dois modelos de discurso relacionados à surdez que fundamentam a formação e as práticas dos profissionais da saúde e educação: médico-clínico e socioantropológico e cultural. O modelo

médico-clínico considera a surdez um desvio e o normal é o sujeito ouvinte, portanto a surdez será considerada uma doença que deverá ser tratada e curada. A partir desse modelo o foco será a falta, o déficit, o que colocará o Surdo num lugar de inferioridade. O tratamento será voltado para uma reabilitação que terá como objetivo tornar o Surdo uma pessoa completa, sem esse olhar de desvio, por meio da audição e da fala, seja pela oralização e/ou pelo implante coclear, e a língua portuguesa será colocada como primeira língua (BISOL, SPERB, 2010).

Fundado em 1857, o Imperial Instituto de Surdos Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES) foi a primeira escola para meninos surdos do Brasil, e sua inauguração pontuou o início da sistematização da educação para surdos no país, consequentemente esse marco despertou o interesse da psicologia pela surdez ainda sob influência de concepções patologizantes acerca do sujeito Surdo. A psicologia contribuiu com o desenvolvimento desse modelo teórico e, consequentemente, com práticas na mesma direção (BISOL, SPERB, 2010; MALTA, 2016).

A psicologia da surdez surge nos anos de 1950, fortemente influenciada pelo modelo teórico clínico-terapêutico ou médico, que enxerga o sujeito Surdo como portador de um déficit orgânico, incapaz e limitado pela sua perda auditiva. Fortalecendo essa perspectiva acerca da comunidade surda, a psicologia afirmava que a existência de dificuldades motoras, problemas emocionais, sociais, linguísticos e intelectuais eram inerentes à surdez. Tal raciocínio implica na naturalização e individualização das dificuldades enfrentadas pela Pessoa Surdo, desconsiderando completamente as barreiras culturais e sociais que provocavam tais questões (BISOL, SIMIONIB, SPERB, 2008).

Para Cromack (2004), o ativismo político, junto a luta pelos direitos civis e os movimentos de ”orgulho” e “libertação” constituíram a década de 1960 concomitantemente com a conquista da legitimidade científica da língua de sinais, sendo assim, com o surgimento de uma

nova língua, institui-se uma nova cultura e com isso revela-se o processo de construção da identidade cultural do Surdo. Surge na década de 60 o modelo teórico socioantropológica e cultural da surdez. Opondo-se ao modelo clínico-terapêutico, consiste na desmistificação da perda, isto é, atribui-se um novo sentido a não-audição do sujeito que deixa de ser uma deficiência e torna-se alteridade. Desse modo, o Surdo passa a ver-se e ser visto como pertencente de uma minoria linguística inserida em uma diferente cultura. Segundo Sacks (1998) citado por Sacks (2010, p.74):

> Existia uma crescente tolerância, de modo geral, com a diversidade cultural, aumentando pouco a pouco o senso de que as pessoas podiam ser muito diferentes e ainda assim ter valor para os outros e ser iguais a todo o mundo; crescia o senso, especificamente, de que os surdos eram um "povo", e não apenas um punhado de indivíduos isolados, anormais, inválidos, um movimento que abandonava o ponto de vista médico ou patológico em favor do antropológico, sociológico ou étnico.

Segundo Bauman (2008) citado por Bisol e Sperb (2010), o modelo cultural surgiu na esteira das lutas por direitos civis na década de 1960, conduzido por mulheres, afro-americanos, povos indígenas, gays e lésbicas, e pessoas com deficiências. A década de 1970 foi crucial para a expansão do modelo socioantropológico, visão essa que não tem como ponto de partida a deficiência e a falta, mas sim a diferença linguística e não patológica. Como consequência, o Surdo não será colocado num lugar de inferioridade, o foco de seu acompanhamento será a inserção na Cultura Surda e na aprendizagem da Libras, sua primeira língua. A partir desse segundo modelo, os profissionais e familiares que acompanharam a Pessoa Surda não terão como foco a falta, mas o sujeito Surdo em sua totalidade, com respeito ao seu direito linguístico (BISOL, SPERB, 2010; MALTA, 2016).

A partir dessa expansão do modelo cultural da surdez, foi desenvolvida uma área de estudos chamada "Deaf Studies", em

português “Estudos Surdos”, que se dedica a estudar os conceitos de identidade, de cultura, de poder e linguagem. Segundo Wrigley (1996), os Estudos Surdos se lançam na luta contra a interpretação da surdez como deficiência, contra a visão da Pessoa Surda enquanto indivíduo deficiente, doente e sofredor, e, contra a definição da surdez enquanto experiência de uma falta.

A Cultura Surda, assim como qualquer outra, possui seu próprio meio de se comunicar, e é através da língua de sinais que a comunidade Surda exprime suas ideias, sentimentos, dialoga com outras pessoas, havendo, assim, um lugar de fala através das mãos, das expressões faciais e do corpo. De acordo com Peixoto (2006), diversos movimentos de luta foram organizados por pessoas Surdas com o intuito de romper com a visão patológica da surdez e permitir que estes sejam considerados sujeitos bilíngues, sendo a íngua de sinais como primeira língua (L1) e o português como segunda (L2). Ainda segundo Peixoto (2006, p. 206):

> A língua de sinais, historicamente tão rechaçada, passa a ser percebida como parte positiva da vida do surdo, como elemento indispensável para garantir sua apropriação dos elementos culturais, de integração à sociedade e de acesso ao conhecimento – acadêmico ou não –, além de um bom desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Apesar da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por intermédio da Lei 10.436 ser concretizada como meio legal de comunicação e expressão do país, a marginalização da Libras ainda é regra no Brasil do século XXI. A hegemonia da língua portuguesa em uma sociedade majoritariamente ouvinte coloca a Pessoa Surda em desvantagem social, política e econômica pela ausência da Libras nas instituições públicas, impossibilitando o exercício da sua cidadania e o desenvolvimento das suas potencialidades por estes não serem falantes da língua hegemônica (SILVA, 2017).

A política linguística de acordo com a perspectiva de Spolsky (2004, 2009 e 2012) citado por Souza e Sorares (2014), é multifacetada, possui três instâncias, sendo elas: a prática, que diz respeito ao uso da língua; a crença, que é referente aos valores e sentidos atribuídos à língua e, por fim, a gestão da língua, referente ao esforço dos membros no que tange a mudança das práticas e crenças existentes em um domínio social. Essas instâncias estão inter-relacionadas, mas não são interdependentes. Tomamos como exemplo dessa independência a escassa prática da Libras no cotidiano brasileiro apesar da legitimidade da língua. O direito linguístico, fruto de movimentos organizados pelos falantes das línguas discriminadas é hoje instrumento de resistência e luta da comunidade Surda.

De acordo com as autoras Dizeu e Caporali (2015), é importante que a criança Surda esteja próxima de seus pares o quanto antes, ou seja, em contato com pessoas Surdas e fluentes em língua de sinais para auxiliar no processo de aquisição da língua. A construção da identidade da Pessoa Surda se dá através da aquisição da Libras. Quando ela a adquire, seu processo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem e socialização ocorre de forma mais ampla e complexa.

Ainda segundo Dizeu e Caporali (2015, p. 587):

> A partir da aquisição de uma língua, a criança passa a construir sua subjetividade, pois ela terá recursos para sua inserção no processo dialógico de sua comunidade, trocando idéias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então, novas concepções de mundo. No caso de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, esse processo não irá acontecer naturalmente, já que as modalidades lingüísticas utilizadas nas interações mãe-criança não são facilmente adquiridas por essas crianças. O processo de aquisição da língua não será natural, como é para as crianças ouvintes.

A identidade se constrói através de um conjunto de vivências e valores, expressos em uma língua compreensível a todos os

membros do grupo, sendo então uma construção coletiva. Diante do exposto, o processo de escolarização adquire extrema relevância para o desenvolvimento do sujeito Surdo, pois ele passa grande parte de sua vida em instituições educacionais regulares e integrantes do atendimento educacional especial, conforme a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020).

Nesse sentido, a psicologia escolar deve adotar uma perspectiva teórica coerente com o modelo socioantropológico e cultural sobre a surdez, para que possa compreender a experiência e a vida da Pessoa Surda e elaborar intervenções que contribuam integralmente com o seu processo de desenvolvimento em todos os ciclos de vida, considerando diversos contextos, como saúde, processo de escolarização, relações familiares, acesso ao lazer, esporte, profissionalização, trabalho, dentre outros.

O projeto de Extensão Cultura Surda e Diversidade surgiu a partir da conscientização de alguns de seus integrantes sobre a necessidade de se promover reflexões e ações como foco na formação em psicologia, na comunidade universitária e nas instituições educacionais que possuem estudantes, profissionais e familiares Surdos. Os estudos teóricos e as ações propostas se baseiam na perspectiva crítica em psicologia escolar e no modelo socioantropológico e cultural da surdez.

O PROJETO DE EXTENSÃO CULTURA SURDA E DIVERSIDADE

O Cultura Surda e Diversidade é um projeto de extensão da Universidade Potiguar - UNP que tem como objetivo principal realizar ações para conscientizar a comunidade sobre a cultura, identidade e direito linguístico da Pessoa Surda. A equipe do projeto é formada

pelas professoras Dra. Vânia Calado, Ms. Aléxia Oliveira e Dra. Hellen Barros, e pelas(os) alunas(os) de psicologia de diferentes períodos, a Ana Carolina, Beatriz Dias, Erich Sousa, Erica Larissa, Larissa Layze, Laleska Caroline, e Verônica Medeiros. O projeto também conta com o suporte do Núcleo de Apoio Psicopedagógico – NAP da UnP e com instituições parceiras, como o Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS Natal/RN. Vale salientar que entre as(os) alunas(os) participantes contamos com a colaboração de uma aluna Surda, a Laleska Caroline, que vem realizando significativas contribuições acerca da Cultura Surda, através de suas vivências e conhecimentos.

O Cultura Surda e Diversidade é um eixo do projeto de extensão do Serviço Integrado de Psicologia - SIP, eixo Inclusão e Intervenções Psicoeducativas em Instituições Educacionais. A proposta deste eixo é realizar intervenção psicoeducativa com foco no processo de ensino e aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos e sua inclusão em instituições educacionais. No entanto, com a pandemia e na impossibilidade de realizar práticas online em função das restrições colocadas pelas diretrizes curriculares nacionais e sistema conselhos de psicologia, foi necessário readaptar. Desse planejamento pensamos em realizar eventos online e elaborar vídeos.

Antes da realização dos eventos on-line, estudamos textos e temas importantes, como Cultura Surda, direito linguístico, modelos teóricos de compreensão sobre a surdez, que já foram expostos da seção anterior. Para que esses temas pudessem ser divulgados na comunidade, foram produzidos dois debates. O primeiro evento foi intitulado de “Crisálida: um debate acerca da Cultura Surda”[1], realizado no dia 28 de maio de 2020, com o objetivo de conscientizar a sociedade a respeito da Cultura e Identidade Surda. No evento, foi realizada uma entrevista, com foco nos elementos relacionados à Cultura e Identidade Surda, com o Sergio Melo, diretor e idealizador do

1 https://www.youtube.com/watch?v=qltH_GsLcEs&t=148s

curta-metragem Crisálida, e com o ator surdo e protagonista do curta, o Cleiton Ribeiro, sendo conduzido pela Dra. Vânia Calado e Ms. Alexia Thamy. O evento ocorreu foi transmitido pelo YouTube, por meio do canal da Universidade Potiguar (UnP), e divulgado nacionalmente pela Rede Laureate International Universities. No suporte contamos com a participação de sete alunas(os) do projeto e também dois intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. O evento obteve a participação de 171 inscritos e teve 418 visualizações.

O segundo evento produzido foi "A experiência da Pessoa Surda no contexto da Educação e da Saúde"[2], realizado no dia 18 de junho de 2020. O debate foi com Gisele Oliveira, psicóloga e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, e com a Maria Kérsia, professora Surda do CAS, sendo conduzido pela integrante do projeto Larissa Layze e Ms. Alexia Thamy. Assim, o objetivo foi discutir sobre a experiência da Pessoa Surda no contexto da educação e da saúde, trazendo relatos vivenciais dessas duas convidadas acerca do assunto. A escolha do tema se deu a partir da necessidade de se discutir sobre quais as dificuldades que a Pessoa Surda enfrenta no âmbito da educação e da saúde, especialmente diante do cenário de pandemia da Covid-19. Discutir questões em relação a como essas pessoas vem enfrentando a pandemia, precisando se afastar de sua comunidade e estar em casa com sua família ouvinte, como elas conseguem ter acesso e entender o que vem acontecendo na saúde e em relação a aulas on-line ou suspensão total delas. Dessa vez o evento ocorreu através do canal do YouTube do Projeto Cultura Surda e Diversidade e no suporte contamos com a colaboração de sete alunas(os) do projeto e também de dois intérpretes de Línguas Brasileira de Sinais. Nesse segundo debate tivemos a participação de 93 inscritos e 461 visualizações.

2 https://www.youtube.com/watch?v=88-Z-fyddfE&t=226s

Esse novo formato de fazer o projeto acontecer, utilizando exclusivamente as tecnologias da informação (TICS), permitiu reflexões acerca de como essas ações seriam realizadas e se alcançaria o público alvo de maneira positiva, trazendo ao grupo enfrentamento de situações desafiadoras, mas de grandes resultados. A escolha da plataforma digital para a efetivação dos eventos foi uma difícil etapa durante o planejamento das atividades. Dentre os convidados para participar dos debates estavam pessoas ouvintes e Pessoas Surdas, assim como no público direcionado. Dessa forma, a plataforma digital deveria atender as necessidades que o evento demandava, principalmente para melhor comunicação entre Pessoas Surdas e ouvintes, com a participação dos intérpretes para garantir o Direito Linguístico da Pessoa Surda. O Stream Yard foi o recurso escolhido para a realização da transmissão dos debates para o YouTube, pois permitia que mais de duas pessoas permanecessem fixas na tela, viabilizando o diálogo entre ouvintes e Surdos.

Por se tratar de um canal aberto, o YouTube trouxe significativas contribuições para o projeto, principalmente em relação a quantidade de pessoas alcançadas através das transmissões dos debates. Além do grande número de inscritos, os eventos atingiram um total expressivo de visualizações, possibilitando, assim, que os conteúdos abordados durante as entrevistas e discussões sobre a Cultura Surda se estendessem a uma população maior.

A partir das discussões realizadas nos eventos e apesar dos desafios enfrentados pela equipe, foi perceptível o alcance de resultados positivos. Dentre o público estavam estudantes e profissionais de diversos cursos da UnP, além de pessoas de diferentes estados e regiões que se mostraram, através dos comentários no chat do YouTube, bastante empolgadas com as discussões e interessadas pelo tema, almejando obterem mais conhecimentos acerca da Cultura Surda, assim como comentários parabenizando o projeto pela iniciativa de elaborar discussões tão importantes. A participação do público durante

as transmissões foi de forma intensa e colaborativa para enriquecer ainda mais os debates. Diversos questionamentos surgiram durante os eventos, entre eles, de modo geral, estavam a relação da Pessoa Surda com sua família ouvinte, as dificuldades enfrentadas em diferentes contextos, especialmente na escola, e como vem sendo para a comunidade Surda enfrentar a pandemia.

As ações possibilitaram a transmissão de temas relevantes para a comunidade Surda, assim como sensibilização e conhecimento acerca de sua cultura para a população de dentro e de fora da universidade. Sendo assim, os objetivos dos dois eventos foram alcançados por trazerem maior conscientização a sociedade sobre a comunidade Surda. Tais resultados impactaram também de modo positivo a equipe do projeto, trazendo mais motivação para a realização de novos eventos, de modo que o tema seja ainda mais disseminado entre a sociedade, possibilitando a construção de ações que contribuam de forma significativa para a comunidade Surda.

É indispensável destacar que a principal preocupação da equipe foi em relação a comunicação entre pessoas ouvintes e Pessoas Surdas, sendo respeitado, em todas as etapas do projeto e das ações, o direito linguístico da Pessoa Surda. Dessa forma, é preciso garantir o direito linguístico da Pessoa Surda em todo e qualquer espaço que esta esteja inserida, reconhecendo-o como sujeito bilíngue, sendo o intérprete de Libras indispensável na garantia desse direito. Porém, não é sempre assim que acontece no cenário em que vivemos, a começar pela não oferta da Libras como disciplina obrigatória em todos os cursos do ensino superior. De acordo com o decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a Libras é incluída como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, sendo optativa para demais cursos.

Se a Libras não é ofertada como obrigatoriedade a todos os cursos, muitos profissionais não conseguem ter acesso a essa dimensão e não conseguem compreender a Cultura Surda, nem seu direito linguístico, consequentemente são formados profissionais de diversas áreas que não estão preparados para atender e trabalhar com as Pessoas Surdas, necessitando sempre de um intérprete para viabilizar a comunicação. Quando o profissional conhece a Libras ele estará contribuindo no processo de eliminação das barreiras de comunicação e respeitando a forma de expressão da Pessoa Surda. Nesse sentido, enfatizamos a importância de que o ouvinte seja um sujeito bilíngue, tendo o português como sua L1 (primeira língua) e a Libras como L2 (segunda língua). O profissional que deseja trabalhar com Pessoas Surdas deve primeiramente entender que não é só saber Libras, é importante estar imerso na Comunidade Surda, associações e grupos para uma melhor compreensão acerca da sua realidade, demandas, conflitos diários e o preconceito em todos os espaços em que ele ocupa, seja na família, na escola, no trabalho, nos meios de transportes, em serviços de saúde, dentre outros.

Essa trajetória gera muito sofrimento ao Surdo, por isso o segundo evento realizado abordou as experiências em instituições educacionais e de saúde, com foco no atendimento psicológico. Os relatos apresentados acerca da trajetória escolar, revelam mudanças frequentes de instituição de ensino, ausência de intérprete de Libras, experiências sucessivas de discriminação, descrença em relação à capacidade da Pessoa Surda em aprender e realizar alguma coisa, invisibilidade, violência física e psicológica, desconhecimento e despreparo dos profissionais de educação ao planejamento pedagógico e garantia do atendimento educacional especializado. As experiências trazidas mostraram que o fracasso escolar e o sofrimento vivenciado pelo aluno Surdo, na verdade, eram do sistema de ensino que reproduz os processos de exclusão existentes na sociedade (PATTO, 1999). Uma sociedade que não garante que a Pessoa Surda

seja inserida num ambiente linguístico antes e durante o período de sua escolarização, o que prejudica seu desenvolvimento integral. Apesar disso, a responsabilidade sempre era atribuída à surdez, quando o que de fato prejudicou o sujeito Surdo foi “seu isolamento social e a falta de contato com a língua, (de sinais ou oralizáveis) durante a mais tenra idade” (MALTA, 2016, p. 266).

Outro aspecto apontado no evento foi a maciça experiência do aluno surdo com professores ouvintes, mesmo em instituições voltadas para atendimento educacional especializado. Essa informação revela o quanto a formação inicial e continuada do professor não garante o bilinguismo, ou seja, que os docentes ouvintes tenham a Libras como L2. A palestrante Surda, Maria Kersia da Silva Dourado, é professora, com Ensino Superior e leciona numa instituição com foco no atendimento educacional especializado. A sua experiência foi impactante ao evidenciar o quanto é essencial que os Surdos também tenham aulas com professores Surdos, para terem referências identitárias e maior imersão na Cultura Surda. Nessa direção, Malta (2016) relata o caso de um jovem aluno Surdo de ensino médio que pretendia se casar com a namorada, também Surda, mas ele se sentia inseguro e incapaz de assumir essa responsabilidade e ter filhos ouvintes, pois não poderia cuidar deles, já que não era oralizado. A partir do momento que ele conheceu uma professora Surda, mãe de três filhos ouvintes, sua perspectiva de futuro mudou, pois o contato com a Cultura Surda promove o desenvolvimento de sua identidade. É urgente que a comunidade escolar reflita que a inclusão do Surdo exige a revisão de aspectos pedagógicos, recursos, utilização da Libras, presença de intérprete, mas além disso, para Malta (2016, p. 269):

> É necessário, pois, propor mudanças que favoreçam a questão da formação identitária do surdo e o desenvolvimento de sua autoestima e demais atividades psicológicas e de interação social, a fim de evitar que o surdo se sinta “um estranho no ninho” ou “um estrangeiro em sua própria pátria” ou ainda “o quase: quase ouvinte/quase surdo”.

Além dos profissionais da educação, é essencial que os da saúde também sejam bilíngues e que haja intérpretes dos serviços de saúde, sejam eles públicos ou privados, pois caso contrário, o direito à saúde não será garantido. A barreira linguística e o desconhecimento acerca da Cultura Surda podem levar os profissionais da saúde a compreenderem a Pessoa Surda como deficiente, incapaz e doente, corroborando com o modelo médico- clínico, sem considerar a diferença linguística do sujeito Surdo, excluindo assim o modelo socioantropológico e produzindo práticas patologizantes à comunidade Surda.

São diversas questões e problemáticas que a Pessoa Surda enfrenta, seja no âmbito familiar, social ou pessoal, sendo assim, é inevitável que esse sujeito venha a procurar o serviço de psicologia. Deste modo, é de fundamental importância que o profissional de psicologia compreenda a necessidade de que seja ofertado o atendimento à Pessoa Surda, respeitando sua comunicação através da língua de sinais. Oliveira (2014) ao falar da possibilidade de atender a comunidade Surda, ressalta que é preciso considerar o modo particular de comunicação dessa população e, sobre a escuta, afirma:

> Em se tratando da psicoterapia, uma das modalidades de atendimento do psicólogo clínico, sabemos que a escuta estabelece a comunicação, facilitando o diálogo entre psicólogo-cliente para que esse processo ocorra. Dessa forma, somos convocados a refletir sobre a escuta do silêncio, a escuta dos sinais (OLIVEIRA, 2014, p. 9).

Para Macêdo e Torres (2017) e Paiva e Lima (2016), o psicólogo que realizar atendimentos a Pessoas Surdas deve, além de aprender a Libras, também conhecer sobre a cultura e a identidade Surda, assim como compreender as questões trazidas como demandas pela Pessoa Surda, conforme o modelo socioantropológico. Para as autoras, um profissional de psicologia que tenha esse entendimento acerca da Cultura Surda, que os compreenda e que se comunique com as Pessoas Surdas através de sua L1 é visto como fator positivo na promoção

do bem-estar psíquico da comunidade Surda e de suma importância no processo terapêutico dessas pessoas, possibilitando uma melhor expressão, tendo ali um lugar onde se é percebido e compreendido.

No entanto, quando o psicólogo não é bilíngue, isso pode prejudicar o acolhimento, a relação e o vínculo com o Surdo, pois esse poderá se sentir inseguro com medo de reviver experiências de exclusão e não compreensão, vivenciadas em outros contextos como na família e na escola. A comunicação é essencial para expressão e compreensão, então o manejo da relação com o sujeito surdo, seja no consultório ou em qualquer outro contexto de trabalho, deve levar essas questões em consideração (PAIVA, LIMA, 2016).

Quando esses desafios relacionados à língua são bem manejados, Paiva e Lima (2016) colocam que a intervenção com o Surdo por meio da Libras, possibilita um processo de ressignificação de sua história de vida, de suas relações familiares, de compreensão de suas experiências passadas e presentes, de sua própria identidade e singularidade.

Dalcin (2009, p. 40) explica que

> A língua de sinais proporciona-lhes novas orientações e novas possibilidades de aprendizado e ação, dominando e transformando as experiências anteriores. Com isso, podem apropriar-se da esfera simbólica do passado e do futuro, saindo do presente, além de estabelecer diversas relações conceituais/hipotéticas que culminam na construção de conceitos novos para si mesmos e na reestruturação dos antigos.

Vale ressaltar ainda que as práticas do profissional de psicologia estão inseridas em diversos contextos que atravessam a vida do sujeito, não só na área da saúde, como clínicas e hospitais, mas também na área educacional, de assistência social, nas organizações laborais e em outros diversos cenários. Portanto, o psicólogo poderá oportunizar possibilidades de desenvolvimento a Pessoa Surda em qualquer

âmbito que esta estiver inserido, ressaltando assim, a importância da qualificação desse profissional acerca da Cultura Surda.

Nesse sentido, consideramos que toda e qualquer intervenção que o psicólogo realize com a Pessoa Surda, deverá tomar a língua de sinais como meio de expressão, comunicação e compreensão, o modelo socioantropológico e cultural e os estudos surdos como base. O trabalho do psicólogo contribui para o desenvolvimento integral do Surdo, iniciando pelos aspectos linguísticos, que por sua vez, oportunizarão pertencimento e apropriação cultural, desenvolvimento do pensamento, da afetividade, história de vida, relações interpessoais, compreensão do mundo à sua volta e de suas experiências de vida.

A criação do projeto Cultura Surda e Diversidade é apenas uma das ações que podem ser realizadas a fim de contribuir com a Comunidade Surda na disseminação de sua cultura e identidade para a população ouvinte, vindo, assim, a quebrar barreiras e eliminar os preconceitos que rodeiam as Pessoas Surdas. Ações como essa deveriam ser realizadas em escolas, desde o ensino infantil, assim como a disponibilização da aprendizagem da Libras em todos os níveis da educação, bem como é ofertado o ensino da língua inglesa. Dessa forma, será possível educar maior parte da sociedade, evitando práticas de exclusão com a comunidade Surda, respeitando-os como pertencentes de uma cultura diferente das pessoas ouvintes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a psicologia no contexto escolar foi atravessada por práticas com finalidades patologizantes, que provocava a exclusão, a partir da realização de testes que mediam a inteligência dos alunos, classificando-os em “bons e ruins”. Dessa forma, a psicologia

consistia em adequar os alunos considerados “ruins” de acordo com as normas da instituição escolar. Prática essa que veio a passar por modificações a partir da perspectiva crítica em psicologia escolar, conforme Patto (1999).

Porém, ainda é possível perceber condutas excludentes dentro do âmbito escolar por parte das instituições, assim como fora delas, pela sociedade. A comunidade Surda é uma parte da população afetada por tal prática. A depender de como os profissionais da área da educação e da saúde, assim como a sociedade de modo geral, enxergam a Pessoa Surda, seja através do modelo médico-clínico ou do socioantropológico, poderá impactar de modo considerável a vida desses indivíduos.

Não basta apenas aprender Libras ou disponibilizar um intérprete, é preciso compreender que a Pessoa Surda tem sua própria cultura e, assim, conhecê-la de forma que seja possível entender algumas questões que caracterizam sua experiência. Circunstância essa que ficou evidente enquanto realizamos as atividades do nosso projeto, justamente com o objetivo de disseminar o assunto para uma grande parte de pessoas.

A partir da experiência obtida até então com o projeto de extensão Cultura Surda e Diversidade, compreendemos que a psicologia escolar, a partir de uma perspectiva crítica e adotando o modelo teórico socioantropológico e cultural, tem um papel fundamental em seu trabalho na interface com a educação. É urgente realizar pesquisas e desenvolver práticas profissionais para promover a conscientização de profissionais da educação, da saúde, de estudantes e familiares acerca da Cultura Surda, da língua de sinais, do direito linguístico dos Surdos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E., FRANCISCHINI, R. Psicologia e Educação: Contribuições de Vigotski e Wallon. In: FRANCISCHINI, R., VIANA, M. N. (Orgs). *Psicologia Escolar*: que fazer é esse? Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016.

ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre , v. 18, n. 2, p. 196-199, Aug. 2005 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000200007&lng=en&nrm=iso>. access on 03 Oct. 2020. https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000200007.

BISOL, Cláudia A.; SIMIONI, Janaína; SPERB, Tânia. Contribuições da psicologia Brasileira para o estudo da surdez. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre , v. 21, n. 3, p. 392-400, 2008 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000300007&lng=en&nrm=iso>. access on 03 Oct. 2020. https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000300007.

BISOL, Cláudia; SPERB, Tania Mara. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília , v. 26, n. 1, p. 07-13, Mar. 2010 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000100002&lng=en&nrm=iso>. access on 03 Oct. 2020. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000100002.

BRASIL. *Decreto n. 5.626*, de 22 de dez. de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. *Decreto nº 10.502*, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 2020.

CROMACK, Eliane Maria Polidoro da Costa. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília , v. 24, n. 4, p. 68-77, Dec. 2004 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000400009&lng=en&nrm=iso>. access on 03 Oct. 2020. https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000400009.

DALCIN, G. *Psicologia da Educação de Surdos*. Universidade Federal de Santa Catarina Curso de Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, SC: UFSC, 2009.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito and CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.91, pp.583-597. ISSN 1678-4626. https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Editora Cortez, 1984. 1a ed.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*: historias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

MACÊDO, L. S.; TORRES, C. R. V. *Psicologia inclusiva*: Recurso para a intervenção psicológica com surdos. Universidade de Salvador (Iniciação Científica). Bahia, 2017.

MALTA, M. H. C. Surdez, saúde e educação: perda ou diferença? In: ALBINO, I. B., SILVA, J. E. F. da, OLIVEIRA, L. N. de S. (Orgs.) *A muitas mãos*: contribuição aos estudos surdos. Natal, RN: EDUFRN, 2016.

OLIVEIRA, D. H. D. de. *Escuta clínica e atitude fenomenológica no atendimento à pessoa surda*: reflexões sobre um processo psicoterápico. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2014.

PAIVA, G. O. da S., LIMA, G. G. de. A Clínica Psicanalítica no Atendimento ao Sujeito Surdo: Caminhos Possíveis. In: ALBINO, I. B., SILVA, J. E. F. da, OLIVEIRA, L. N. de S. (Orgs.) *A muitas mãos*: contribuição aos estudos surdos. Natal, RN: EDUFRN, 2016.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cad. CEDES*, Campinas , v. 26, n. 69, p. 205-229, ago. 2006 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 out. 2020. https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200006.

SACKS, O. *Vendo vozes*: uma viagem ao mundo dos surdos. Editora Companhia das Letras, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 25 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SILVA, Julia Izabelle da. O debate sobre direitos linguísticos e o lugar do linguista na luta dos sujeitos falantes de línguas minorizadas: quem são os protagonistas?. *Rev. bras. linguist. apl*., Belo Horizonte , v. 17, n. 4, p. 663-690, Dec. 2017 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982017000400663&lng=en&nrm=iso>. access on 03 Oct. 2020. Epub Aug 24, 2017. http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201711347.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; SOARES, Maria Elias. Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. *Rev. de Letras*, Fortaleza, v. 33, n. 1, p. 102-112, jan./jun. 2014. Available from < http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15948 >

WRIGLEY, Owen. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silva do Vale. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. *Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.*, São Paulo , v. 17, n. 1, p. 136-145, abr. 2007 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822007000100014&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 out. 2020.

Capítulo 19

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR

Denise de Carvalho Silva
UNINASSAU, denisecarvalho9820@hotmail.com

Caio Pereira de Sousa
UNINASSAU, sousacaio0596@mail.com

Ana Caroline Gomes Lemos
UNINASSAU, carollemos31@gmail.com

Mychelle de Moura Ribeiro
UNINASSAU, mychellemr@hotmail.com

Leanne Carvalho Silva Rodrigues
UNESPP, leanne.carvalho@hotmail.com

INTRODUÇÃO

No final do ano de 2019 ao início do ano de 2020 o mundo deparou-se com uma pandemia chamada Covid-19 causada pelo vírus Sars-CoV-2 (coronavírus), descoberto inicialmente na China a qual espalhou-se pelo mundo causando milhares de morte. Segundo a Organização Mundial de Saúde (2020), tendo em vista a sua rápida propagação e sua capacidade de contaminação, a entidade classificou o coronavírus como uma pandemia, sendo até o presente momento, o distanciamento social como uma das medidas mais eficazes para conter o vírus.

Considerando o fato da existência de poucos estudos em relação ao Covid-19 e como esse processo influência diretamente em todas as atividades desenvolvidas coletivas e individualmente, inclusive as atividades escolares, se fez necessário a realização desse estudo de modo a entender a relevância e estabelecimento de estratégias para o enfrentamento da pandemia, considerando as condições de trabalho e compreendendo de que forma a pandemia afeta o retorno das aulas presenciais (JACKSON FILHO et al. 2020).

Muito se tem discutido sobre o real papel e identidade do psicólogo no contexto escolar, uma vez que, o modelo médico e diagnóstico foi predominante por um longo período. Dentre esses estudos, considera-se que o psicólogo escolar seria um elo entre o mundo acadêmico e o sistema escolar, o qual possibilita atuar entre os mais variados campos dentre a escola, rompendo com a ideia de "psicologia escolar clínica" (MARTINS, 2003).

A escola, no contexto atual de pandemia teve que passar por uma série de modificação e adequação para que desse continuidade ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem, dessa forma, um dos principais profissionais que vem trabalhando para que os alunos

recebam um ótimo ensino no que se predomina de o “novo normal” é o psicólogo escolar.

O psicólogo na instituição de ensino procura entender a situação e capacitar-se em técnicas, e compreensão para atender melhor as demandas escolares. Torna-se imprescindível a presença desse profissional, uma vez que, o psicólogo escolar carrega um leque de conhecimento que pode ajudar a escola no planejamento de atividades como adaptações curriculares, projetos pedagógicos e interdisciplinares, processos de aprendizagem, manejo e técnicas de grupo, dentre outras intervenções que o psicólogo pode desenvolver para melhorar a qualidade de ensino (ANDRADE, 2016).

Desse modo, este estudo teve como objetivo apresentar os desafios na atuação do psicólogo escolar em tempos de pandemia, considerando identificar as práticas de intervenção utilizadas mediantes às dificuldades de ensino, descrever através de estudos científicos a contribuição da psicologia escolar no contexto pandemia, por fim, relatar as dificuldades de atuação do psicólogo escolar em uma instituição de ensino privada.

Para a realização deste trabalho utilizou-se de pesquisas em bancos de dados como: biblioteca virtual em saúde (BVS), Scielo, Lilacs, portal periódico capes, periódicos eletrônicos em psicologia (PePSIC). Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa bibliográfica, onde realizou-se também um tópico referente ao relato de experiência de uma escola privada no Piauí, com o objetivo de clarificar a prática do psicólogo no atual contexto, onde utilizou-se como mola propulsora, entender quais os principais desafios encontrados na atuação do psicólogo escolar em tempos de pandemia.

PRÁTICA E ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR

Para que possamos efetivar uma prática consciente, que leve em conta as desigualdades sociais e seus efeitos na escolarização de nossas crianças e jovens, é preciso compreender o nosso estar no mundo, situando-nos historicamente (LIMA, 2005, p.18).

A psicologia escolar surgiu no século XIX com a necessidade de procura por profissionais preparados para fornecer ajuda às escolas, em relação à problemas que surgiam naquela época como: abandono e negligência, com o objetivo de compreender as dificuldades existentes, bem como suas possíveis causas. E por sua vez, propor e implementar soluções (CASSINS et al., 2007).

Inicialmente, a psicologia escolar atuou de acordo com modelos, entre eles, podemos citar: modelo psicométrico, clínico, preventivo, compensatório e crítico.

Segundo Lima (2005), o modelo psicométrico apresentava uma postura de segregar, medir, classificar, categorizar. O modelo clínico, inspirado na medicina, tinha como objetivo psicodiagnosticar e tratar crianças que apresentassem problemas de aprendizagem. O modelo preventivo, partia do princípio de que o profissional de psicologia deveria se adiantar aos problemas e cuidar do controle do bem-estar social e individual da nação.

Para o referido autor, no modelo compensatório, foi possível entender que as diferenças culturais interferem na aprendizagem, e por fim, no modelo crítico, os “problemas de aprendizagem” passaram a ser vistos como um fenômeno complexo, constituído socialmente, cuja análise deve abarcar os aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais.

Entretanto, definir o papel do psicólogo escolar e estabelecer seu campo de atuação é uma tarefa complexa, porém indispensável, uma vez que existem posicionamentos diferentes acerca do conhecimento do que se trata a Psicologia Escolar (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2009).

Nesse sentindo, a Psicologia Escolar é entendida como um campo de atuação profissional do psicólogo e também de produção científica, caracterizado pela inserção da Psicologia no contexto escolar, tendo como objetivo mediar os processos de desenvolvimento humano e aprendizagem, contribuindo para a sua promoção (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2009, p.651).

Apesar da grande importância da inserção do psicólogo nas escolas e da grande evolução das práticas psicológicas escolares que tivemos ao longo dos anos, ainda podemos perceber a necessidade de ampliar a clareza quanto à pratica e atuação do psicólogo na comunidade escolar.

Para Cassins et al. (2007), o psicólogo escolar trabalha de forma preventiva e interventiva. Dessa forma, busca instrumentos para apoiar o progresso acadêmico adequado do aluno respeitando diferenças individuais, desenvolve atividades direcionadas com alunos, professores e funcionários e atua em parceria com a coordenação da escola, familiares e profissionais que acompanham os alunos fora do ambiente escolar. Ainda segundo a autora, o psicólogo escolar pode desenvolver atividades como:

> Assessorar a escola na construção do Projeto Político-Pedagógico; apoiar a escola em seu trabalho de resgate do valor e da autonomia do professor; assessorar o professor na articulação entre a teoria de aprendizagem adotada e a prática pedagógica; trabalhar com políticas públicas; conscientizar pais e professores sobre necessidades básicas de crianças e adolescentes; mobilizar a comunidade educacional em torno de propostas de intervenção com utilização de recursos

> da comunidade; pesquisar, desenvolver, aplicar e divulgar os conhecimentos relacionados com Psicologia Escolar/ Educacional (CASSINS et al. 2007, p. 24).

A comunidade escolar é um espaço a qual surgem demandas como: sexualidade, dificuldades/violência familiar, fracasso escolar, problemas de aprendizagem, professores desmotivados, evasão escolar, entre outros. Desse modo, o psicólogo escolar pode atuar de diversas formas.

De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (2016), o psicólogo escolar pode atuar na educação inclusiva, auxiliando pais, professores e comunidade escolar no combate ao bullying, preconceito e resgate da autonomia do estudante com deficiência; executar atividades com grupos de alunos referente à temas de políticas públicas de saúde; contribuir para os elementos que constituem o processo de ensino-aprendizagem; atuar junto aos professores acolhendo e valorizando o corpo docente; compreender a singularidade de cada aluno com foco nas potencialidades de cada sujeito.

Segundo Pereira-Silva et al. (2017), foi possível observar que alguns gestores e professores entendem o psicólogo escolar como 'especialista', isto é, como aquele que tem conhecimento e habilidades capazes de resolver problemas dos alunos. Mas, por outro lado, também o classificam como um profissional que pode ser solicitado apenas em momentos considerados difíceis.

Segundo Franschini e Viana (2016), podemos considerar como possíveis formas de atuação do psicólogo escolar, participar e planejar atividades junto à equipe pedagógica, promover o desenvolvimento da criatividade, acolher angústias surgidas no campo educativo, conhecer aspectos do desenvolvimento humano e assim trabalhar como mediador entre aluno-família, aluno-comunidade escolar.

Devido ao atual momento de pandemia, foi necessário que a comunidade escolar buscasse estratégias de modo que continuassem a trabalhar, sem que os alunos perdessem o ano letivo. Com isso, a atuação do psicólogo escolar se tornou indispensável, e precisou ser adaptada seguindo um novo formato de práticas e intervenções realizadas de forma online. Dessa forma, é necessário que este profissional tenha a habilidade de se reinventar diante do novo, superando os desafios e as dificuldades, construindo constantemente sua prática, contribuindo na formação do ser humano, e estar sempre atento à conduta ética para realizar determinada intervenção ou ação de qualidade (SOUZA, 2009).

Por fim, consideramos importante a participação dos psicólogos escolares e educacionais nos espaços organizativos e políticos, bem como na construção de políticas públicas na área da educação, tais como: associações de classe; fóruns de discussão; conselhos de representantes e órgãos de controle social (SOUZA, 2009, p.182).

DESAFIOS ESCOLARES NA PANDEMIA

É fato que em decorrência de sua rápida taxa de transmissão, o COVID-19, força a tomada de medidas mais agressivas, a fim de auxiliar a mitigar o problema, tais como o isolamento social, fato este que está sendo amplamente empregado em todo o mundo (KRAEMER et al., 2020; REIS-FILHO; QUINTO, 2020). Convém salientar que estas medidas trazem consequências, como, por exemplo, mudanças de comportamento, que alavancam o surgimento de doenças psicológicas e assim o agravo da saúde (LIMA et al., 2020).

Apesar de esforços com o intuito de minimizar os impactos causados pela pandemia de COVID-19, vários setores da sociedade

sofrem desgastes constantes, entre eles, a educação (LIMA et al., 2020; OZILI; ARUM, 2020; NASEM, 2020).

É importante destacar o papel social da escola em difundir conhecimento e gerar condições sociais igualitárias (OLIVEIRA et al., 2013), e como esta é intimamente impactada pelas mudanças sociais oriundas da pandemia de COVID-19, em especial decorrentes do isolamento social, que causou fortes mudanças na rotina desse setor da sociedade.

Vale ressaltar que a psicologia é de suma importância em todo o contexto escolar, especialmente nos momentos de gerenciamento de crises (HODECKER; ALVES, 2018), devido a complexa realidade vivenciada atualmente neste setor, o que permite a atuação do psicólogo não somente no campo psicoeducacional, mas na resolução de conflitos de origem psicossocial e, portanto, se configurando por interdependência de conhecimentos (VALLE, 2003; OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2009).

Ultimamente, em decorrência dos inúmeros casos de Covid-19 pelo mundo, as instituições de ensino adotaram diversas medidas com o intuito de se adaptar aos fenômenos, dessa forma, o isolamento se tornou uma das medidas mais eficazes. (FAHERTY et al., 2019).

Devido ao isolamento social, podemos perceber o surgimento de fatores agravantes da saúde mental e desenvolvimento social dos alunos. Além disso, a falta de recursos para gerir a crise de saúde nas escolas dificulta nas medidas de isolamento e no atendimento de demais protocolos estabelecidos, sendo que é extremamente difícil conformar as diferentes opiniões em relação a função que a escola desempenha na proteção da saúde (FAHERTY et al., 2019). E este procedimento gera oportunidades da criação de outras modalidades de ensino a distância (FAHERTY et al., 2019; QUALLS et al., 2017).

No entanto, estudos apontam grandes implicações no fechamento de centro educacional, por exemplo, interrupção das rotinas domésticas, falta de tempo para o trabalho, perda de renda, o que pode contribuir para reduzir o tempo e disposição para cumprir certas tarefas mitigatórias para evitar contaminação pelo vírus (EPSON et al., 2015). Dados históricos mostram que na concepção de especialistas em epidemiologias, a escola é um dos principais vetores através de seus alunos na disseminação de vírus nas comunidades, com rápida disseminação nos ambientes (LONGINI et al., 1982; VIBOUD et al., 2004).

É relevante mencionar que o surto de COVID-19, difere do surto de outras doenças, caso do Ebola, pois o primeiro trata-se de transmissão assintomática, sendo o surto de ordem global, portanto, a abordagem difere para cada caso (ROHWERDER, 2020; KELLY, 2020; HALLGARTEN, 2020).

Em se tratando de abordagem conforme salienta Hallgarten (2020), com base nos surtos de Ebola, indica que os impactos secundários devem ser mensurados e avaliados com referência em uma extensiva escala que apresenta a categorização dos impactos educacionais.

Em consoante com o relatado sobre o Ebola, os seguintes detalhes devem ser considerados dentro destas categorias: as causas do problema, problema, impactos secundários e os resultados (ACAPS, 2016). Neste detalhamento reportado durante a pandemia de Ebola pelo ACAPS (2016), os problemas mais recorrentes, descritos como impactos primários na rede de ensino, decorrentes da infestação viral estão: fechamento das escolas; desvio de recursos e professores; falta de materiais educacionais em casa; restrição de movimentos; redução de recursos financeiros; ausência de informações confiáveis sobre o progresso da doença e reabertura de escolas; medo de volta à escola e estresse emocional causado pelo surto; novas dificuldades

financeiras que inviabilizam o pagamento de mensalidades ou filhos se inserindo no mercado de trabalho; estigmatização das pessoas afetas, o que inclui meninas grávidas e novas mães; falta de manutenção das escolas e treinamento durante a crise (HALLGARTEN, 2020).

Sob o mesmo ponto de vista, no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) se articulou conforme recomendações da Unesco, reconhecendo os problemas e desafios impostos pela COVID-19 (DIAS; PINTO, 2020). Neste sentido, o Ministério da Educação (MEC), reorganizou as atividades acadêmicas, restringindo as aulas no transcorrer da semana, menos no sábado, ampliando estas aulas durante o período de recesso escolar, em especial, estas medidas foram adotadas para educação básica (BRASIL, 2020).

Observa-se que tal cenário é benéfico para o surgimento e crescimento de formas de ensino não presencial, o EAD (Ensino à Distância), o qual foi encontrado como uma das soluções para contornar o problema do isolamento social (DIAS; PINTO, 2020). No entanto, é pertinente mencionar que esse tipo de ensino não deve ser encarado como única solução para o desafio escolar frente ao período de quarentena, já que um dos atributos deste tipo de modalidade de ensino é o uso da tecnologia, o que nem sempre está ao alcance de todas as camadas da população. De certo, este tipo de ensino escancara as desigualdades sociais já existentes, onde no ambiente escolar convenciona, a desigualdade aparece de forma mais disfarçada (SOUZA; FRANCO; COSTA, 2016).

Além disso, o uso destas tecnologias gera preocupações no que tange a qualidade de ensino, o que segundo especialistas, o nível educacional tende a despencar, o que pode se traduzir em quadro de dificuldades nos aprendizados dos alunos a curto e médio prazos (SOUZA; FRANCO; COSTA, 2016).

É conveniente recordar que a saúde mental e física estão atreladas, e que pode ser comprometida em virtude do cenário atual, o qual apresenta um confinamento duradouro, os alunos não tem contato pessoal com colegas de classe, o medo de contrair o vírus e as limitações do espaço doméstico, propiciam o surgimento de alunos menos ativos fisicamente em contraste com aqueles que estão frequentando a escola. E não menos importante outro fator é a ausência da merenda escolar que tem gerado quadro clínicos de estresse entre a maioria dos alunos da educação básica (MAIA; DIAS, 2020).

E de acordo esses autores, três pontos chaves são importantes para amenizar os impactos negativos decorrentes da crise imposta pela pandemia nos estudantes, sendo elas: solidariedade, resiliência e a conservação das relações existentes entre alunos e educadores.

Dentro desta perspectiva, surgiu o ensino remoto, onde os pais, em especial, tiveram que adequar suas rotinas a nova realidade e assumir o papel temporário de professores para seus filhos, sendo que em muitos casos, estes indivíduos não se consideram aptos para assumir tal cargo, embora com auxílio de vídeos aulas preparadas pelos docentes, ainda assim é bastante complicado transmitir o conhecimento que não foi conhecido e aprendido. Por fim, esta situação tem gerado um ambiente familiar hostil, bastante desgastado e pouco produtivo para ambas as partes (CIFUENTES-FAURA, 2020).

ENSINO REMOTO

Em certos momentos podemos nos encontrar em situações de emergência, na qual vão exigir que tenhamos soluções ou medidas que nos levam a respostas adaptativas, eficazes e rápidas para determinada situação. A formulação de um plano de estratégia deve ser o

mais claro e objetivo possíveis, de modo que as respostas apresentadas mostre um caminho com um viés de solução (GARCIA, 2020).

Como sabemos que ao longo da história, as pandemias causam uma situação de emergência e sempre demoram para acabar por motivo de não ser encontrado uma cura imediata, no atual momento vivenciado, a sociedade necessitou se reorganizar em todos os seus aspectos por conta do isolamento social (Lockdown), especialmente o sistema educacional, a qual precisou se adaptar e adotar uma nova metodologia para que consiga atender as demandas nessa nova configuração social (MÉDIC. S, et al. 2020).

Por conta do isolamento, as instituições escolares adotaram o ensino remoto como a principal estratégia compensatória para dar continuidade ao ensino acadêmico dos alunos. Por este motivo, a tecnologia digital surgiu como principal alternativa para suprir as necessidades deixadas pelas impossibilidades de realizar aulas presenciais. Blikstein (2020) apresenta o ensino remoto como uma possibilidade para aliviar os efeitos da pandemia do coronavírus na educação.

O ensino remoto é uma ferramenta tecnológica que pode ser utilizada pelos professores como um viés de aprendizagem a distância, desenvolvendo atividades estruturadas que permite uma metodologia de ensino inovadora. O ensino remoto garante ao aluno um perfil ambiental, no qual é possível controlar seu acesso por meios de login e senha, em plataformas virtuais de ensino, como por exemplo, Zoom, Meet, Teams e outros meios sociais, onde nessas plataformas os professores podem compartilhar os conteúdos escolares e organizar suas aulas com mais facilidade (GARCIA, 2020).

Sabendo que o ensino remoto não é o mesmo que uma aula presencial e é diferente de uma aula EAD, o ensino remoto é uma metodologia onde o professor está presente e interagindo com os

alunos, porém, apresenta algumas dificuldades e desafios que acabam causando um declínio no aprendizado do aluno.

Para intervenção legal, o MEC, por meio da Medida Provisória n.º 934, de 1.º de abril de 2020, normalizou algumas regras e flexibilizou o cumprimento dos 200 dias letivos, desde que seja cumprida toda a carga horária mínima anual de cada semestre, de acordo com a LDB, mas sem prever meios à educação básica pública (Federal, Estadual ou Municipal) e propor uma forma de “recuperar” os dias letivos “perdidos”. Mencionada na (MP):

> Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1odo art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. Parágrafo único. A dispensa de que trata o caput se aplicará para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020).

Segundo Rodrigues e Goulart (2020), em algumas famílias de alunos, os pais precisam mais do que nunca acompanhar os estudos dos filhos e serem presentes no momento da aula, o que torna uma atividade complicada para os pais, tento em vista que sua rotina também foi alterada, dificultando conciliar trabalho externo com a nova rotina dos seus filhos estarem sempre presente em casa.

Ainda segundo Rogue e Goulart (2020) a desmotivação por parte dos alunos, também foi mencionando como uma das maiores dificuldades, pois, os alunos se encontram em um quadro de desmotivação e desinteresse em assistirem às aulas e estudarem os

conteúdos das disciplinas, causando um desgaste emocional tanto para o aluno como para todos os familiares.

RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS

A possibilidade do retorno às aulas presenciais torna-se mais articulada e estruturada no decorrer da pandemia, os órgãos governamentais e gestores da educação focam em um planejamento de diversas estratégias para facilitar a retomada e dar continuidade ao protocolo pedagógico. Em novo decreto assinado pelo prefeito Firmino Filho, neste sábado (01), as aulas presenciais na rede pública municipal de Teresina ficam suspensas por tempo indeterminado. O prazo inicialmente previsto para o retorno das aulas encerraria em agosto, no entanto, até o presente momento, estão avaliando a probabilidade de aulas presencias para alunos do 3° ano do ensino médio, que irão prestar ENEM (PREFEITURA DE TERESINA, 2020).

O decreto municipal de suspensão das aulas presenciais, nº 19.956, de 31 de julho de 2020 (Prefeitura de Teresina, 2020), está em vigor com medidas preventivas de distanciamento da contaminação pela Covid-19, permanecendo as atividades pedagógicas não presenciais. De acordo com prefeito de Teresina, “as aulas da Rede Municipal só recomeçarão com total segurança. Por isso, não temos data para voltar ainda. Estamos discutindo os protocolos para oferecer o melhor para toda a comunidade escolar” (PREFEITURA DE TERESINA, 2020).

O “Planejamento para o Retorno às Aulas Presenciais” foi o tema debatido nesta segunda-feira (3), durante seminário on-line realizado pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE/PI), sob a mediação do conselheiro do TCE e diretor-geral da EGC, Jaylson Campelo. O tema foi discutido pelos palestrantes: Ellen Gera, secretário de Estado

da Educação; Kátia Dantas, secretária Municipal da Educação de Teresina; e Rizalva Cardoso, MBA em Direito Educacional. (ESTADO DO PIAUÍ, 2020).

Esse evento foi rodeado por diálogos com enfoque em estratégias que possam minimizar os impactos gerados pela pandemia na educação. No debate, o secretário Estadual da Educação apresenta métodos como forma de proteção e elaboração de uma nova rotina. Dessa forma, de acordo com o site do Estado do Piauí (2020), a Seduc irá realizar os protocolos com medidas de segurança sanitária; protocolo pedagógico para a prevenção do abandono e da evasão escolar, avaliação e recuperação da aprendizagem e acolhimento socioemocional no ambiente escolar.

A realização de uma avaliação é de suma importância para manter a segurança de todos os envolvidos. O secretário de Estado da Educação Ellen Gera, acrescenta: "Estamos analisando com muita prudência o processo de retomada ao chão da escola e este só se dará com a devida segurança sanitária. Existe o conjunto de diretrizes que precisamos validar para que possamos voltar ao chão da escola com segurança e estamos em diálogo com as principais entidades, pois este tem sido o principal objetivo, que é preservar a saúde da comunidade escolar piauiense" (ESTADO DO PIAUÍ, 2020).

Através dessas discussões, foi possível vislumbrar os fundamentos principais do projeto e, além disso, a forma de que o planejamento deverá ser adotado. Para Branderburg et al. (2020), é preciso que haja uma "Educação em Saúde" que consiga viabilizar a participação de profissionais da área da saúde com orientações de higiene, prevenção e enfrentamento da COVID-19 para a comunidade escolar. Dessa forma, os profissionais irão guiar o uso das soluções de higienização, limpezas em geral, através de misturas de água sanitária e álcool 70% diluídos em água.

Na entrada da escola, as pessoas da comunidade escolar devem ser orientadas ao uso da máscara, bem como trocá-la a cada duas horas ou quando úmida; evitar tocar com as mãos nos olhos, nariz e boca; lavar as mãos com água e sabão ou passar álcool em gel na entrada da escola; usar toalhas de papel para secar as mãos; cobrir a boca com o braço ao espirrar e tossir (BRANDENBURG et al., 2020).

Desse modo, o secretário Estadual da Educação Ellen Gera, afirma em seu discurso no debate do Youtube (Tribunal de Contas do Piauí, 2020) que há um processo de busca ativa dos estudantes que possuem risco de evasão e abandono escolar. No entanto, permanece um conjunto de famílias que não possuem segurança suficiente para o envio de seus filhos a esse novo ambiente escolar, pois ainda existe uma ameaça proeminente de transmissão e disseminação do vírus. Nesse aspecto, o secretário estadual está envolvido em um processo de realização de pesquisas internas com enfoque nas inseguranças dos familiares, de forma a minimizar os prejuízos.

Para a avaliação e recuperação da aprendizagem, o secretário ressalta (Tribunal de Contas do Piauí, 2020): os estudantes estão sendo avaliados qualitativamente por meio da participação nas atividades, entrega de atividades impressas ou on-line, interações nas aulas transmitidas ao vivo e nos grupos organizado pelas escolas nas mais variadas plataformas. No retorno, a secretaria fará uma avaliação diagnóstica para avaliar o nível de aprendizagem.

Dando continuidade ao discurso, em seu diálogo no Youtube (Tribunal de Contas do Piauí, 2020), Ellen Gera salienta a importância do acolhimento socioemocional, pois, dentro desses pacotes de prejuízos, há um grande desgaste emocional nos estudantes, em seus familiares e nos profissionais de educação, os quais perderam entes queridos, obtiveram sequelas pós contaminação pela doença e adquiriram problemas financeiros, de modo a serem todos afetados.

No entanto, de acordo com o prefeito Firmino Filho (Prefeitura de Teresina, 2020), antes do retorno das atividades presenciais, alunos, professores e demais servidores da educação passarão por testes para verificar possível presença do novo coronavírus. Além disso, as unidades de ensino passarão por sanitizações frequentes e serão equipadas com álcool 70%. Na entrada, todos passarão por medição de temperatura e terão lavatórios de mãos disponíveis.

Diante do contexto educacional do país, as saídas mais solidamente fundamentadas na literatura incluem, em primeiro lugar, um diagnóstico dos alunos como base para a retomada dos programas de Ensino. E, a partir daí, intervenções robustas e promissoras que e que incluem, do lado pedagógico, o ensino estruturado, o uso de métodos adequados de alfabetização, o uso estratégico dos deveres de casa e de programas de leitura. O melhor uso do tempo consiste na redução do absenteísmo e, para os alunos com mais dificuldade, programas intensivos de tutoria em pequenos grupos (OLIVEIRA et al., 2020).

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Uma questão inerente em tempos de Pandemia, refere-se as novas adaptações no contexto escolar, a quais medidas cabíveis foram tomadas para que o ano escolar não fosse prejudicado. Diante disso, os desafios e as problemáticas foram sendo reconhecidos, e foi constatado que o isolamento social e a suspensão das aulas presenciais, eram essenciais para diminuir o contágio e propagação do Corona vírus, priorizando o bem estar físico e mental de toda à população.

Instalou-se em todo país um panorama de promoção de aulas remotas, isso só foi possível graças ao advento da tecnologia, atividades on-line e à distância, desencadeando uma série de preocupações da

escola, corpo docente, pais e alunos, gerando um elevado nível de ansiedade, medos e angústias.

Baseado no papel do Psicólogo no âmbito Escolar, e norteado pela perspectiva de procurar relacionar os conhecimentos específicos da Psicologia com os conhecimentos educativos, tratando-se de um trabalho de reflexão sobre à prática, a partir da teoria, esse profissional buscou-se ajustar as demandas atuais, para amenizar impactos negativos nas Instituições Escolares. Avalia-se que a Educação é um processo em conjunto, onde os envolvidos devem se perceber fundamentais para construção de um cidadão.

Esse relato de experiência ocorreu em uma escola da rede particular de ensino, situada na zona sul de Teresina – PI, onde o público alvo envolvido refere-se à: diretoria, coordenação, professores, pais, e alunos do ensino infantil ao ensino médio. Ao iniciar as aulas remotas, um acompanhamento de observação foi realizado pela Psicóloga da escola, no qual alguns pontos se apresentam como instrumento desse relato:

- Diretoria e coordenação se reprogramaram e elaboraram estratégias para adequar as atividades e o calendário anual, seguindo as diretrizes municipais, estaduais. Com os professores foi necessário um treinamento para as aulas remotas se adaptarem ao formato home office, grupos de WhatsApp foram criados para facilitar à comunicação com os pais, fortalecendo assim o vínculo escola e família, realizando assim uma ação conjunta para uma melhor eficácia do ensino remoto.

- Professores precisaram se reinventar, aprender a manusear equipamentos tecnológicos para oferecer aulas de qualidade para seus alunos, o seu lar passou a ser uma sala de aula virtual, com isso muitos sentiram ansiedade, desmotivação e dúvidas, aprenderam à lidar com as críticas dos pais, que no início não

compreendiam como as aulas seriam produtivas e poderiam dar continuidade ao sistema presencial sem tantos prejuízos. Vale ressaltar o grandioso trabalho dos professores que se esforçam diariamente para transmitir aulas com qualidade.

- Para os pais se intitulou a maior responsabilidade, pois os mesmos tiveram que administrar seu tempo com trabalho, atividades domésticas, problemas financeiros e o ensino dos filhos, tarefa essa que culminou em grande desgaste emocional e sentimento de incapacidade para muitos pais pois não estavam conseguindo conciliar todas suas atividades, alguns pais relatam que não possuem equipamentos de multimidia adequados.

- Falta da habilidade em lidar com os mesmos, algo que comprometeu a rotina familiar e escolar, foi o luto em família, sendo um grande fator de estresse e tristeza.

Com os alunos percebeu-se grande desmotivação e desinteresse, pois seguir uma nova rotina na qual eles não estavam habituados, foi um grande desafio, pois notou-se dificuldade dos alunos em conseguirem se concentrar no conteúdo, uma vez que, preferem ferramentas pessoais como videogames e brinquedos. Mas, apesar da desmotivação para assistirem suas aulas, os pais como grandes incentivadores, adaptaram um ambiente semelhante a sala de aula para proporcionar conforto e qualidade, e o compromisso de reduzir o uso as crianças dessas ferramentas que comprometem o ensino.

Nesse sentido a escola tenta manter os vínculos, promovendo momentos de troca e de apoio, conforme, as possibilidades de cada família. Foi disponibilizado o apoio do setor de psicologia da escola, porém, observou-se resistência a essa procura por parte dos professores, pais e alunos. Essa resistência se deu, devido a falta de

confiança nas mídias digitais, causando preocupação, pois é sabido, o quanto o apoio psicológico é necessário em momentos de crise.

Considerando os impactos emocionais que foram percebidos nos alunos e professores, causados pelo estresse e desmotivação surgidos diante da situação de distanciamento social, bem como, o medo da infecção, as incertezas quanto aos recursos financeiros, o convívio tóxico no ambiente doméstico, a escola juntamente com o corpo docente, organizou uma semana para reintegrar e interagir com os alunos da 3º série do ensino médio, onde os mesmos foram liberados para o retorno presencial, "porém sem data prevista", tendo em vista que estes alunos irão prestar o Enem em 17 e 24 de janeiro de 2021.

Esse encontro foi realizado dos dias 21 à 24 de Setembro de 2020, às 17:00h de forma remota, por meio da plataforma online zoom. O primeiro encontro contou com a participação de 3 exs alunos da escola para que relatassem suas experiências, no qual vivenciaram com o ensino médio, o ritmo de estudos e Enem, mostrando que com dedicação, foco e determinação consegue-se um bom resultado. Neste encontro, discutiu-se o período que estamos vivendo, o que pode ser um fator comprometedor para turma, considerando a ausência do convívio e o contato físico com os amigos e professores, algo que demonstra ser de extrema importância para eles. Neste primeiro encontro, observou-se a dificuldade de expressarem suas emoções, suas dúvidas e angústias o qual acumularam no dia a dia.

O segundo encontro foi realizado com o Diretor Administrativo, onde foi abordado e discutido como será a retomada das aulas presenciais, e a preparação das revisões para o Enem. Na ocasião, o diretor utilizou uma fala de muita motivação e incentivo, mostrando o quanto os alunos são capazes e possuem potencial para atingir seus objetivos.

O terceiro encontro foi realizado com os professores e a coordenadora, na ocasião cada professor supôs um pouco de sua experiência durante a quarentena, falaram sobre motivação e se mostraram empenhados em apoiar os alunos, sendo muito produtivo e estimulante para os alunos.

No último encontro, a Psicóloga realizou uma dinâmica com a música chamada "Pausa", da cantora Vicka, que teve como objetivo propor reflexões e entendimento sobre o momento que estamos vivenciando.

A partir disso, realizou-se uma discussão sobre os aspectos positivos, negativos e expectativas que os alunos apresentam sobre eles e o Enem. De uma maneira coletiva, os alunos relataram grande desmotivação ao retorno escolar, uma vez que, foram rompidas todas as expectativas para o ano que seria de muito estudo. Diante deste relato, foi possível observar outra problemática, como a convivência familiar , algo que comprometeu a saúde mental de todos os envolvidos.

Por outro lado, alguns alunos relataram que houve um aspecto positivo, os quais atribuíram o "Tempo" como algo valioso, onde se permitiu o autoconhecimento, descoberta de afinidades, amadurecimento pessoal, e reflexão a cerca da decisão para escolha das suas carreiras profissionais.

Ao longo desses encontros, foi possível observar que foi um momento marcante e enriquecedor, tanto para os alunos, quanto para professores, coordenação e direção. Os alunos se sentiram acolhidos, apoiados, motivados e solicitaram o acontecimento de eventos como esse, durante mais vezes. Considerando o resultado positivo desse encontro, a psicóloga realizará um projeto que se chama "projeto dos sonhos e emoções" que tem como objetivo trabalhar a perspectiva de futuro, bem como a expressão de suas emoções, de modo a ajudar no

desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais, bem como, na preparação e incentivo para a realização de suas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude ao que foi mencionado, percebe-se que o isolamento social surge como um aspecto agravante de saúde mental a todo o público que se encontra no contexto escolar. E o papel da psicologia nesse âmbito, é primordial, pois atua diretamente ao gerenciamento de crises e contribui com a adaptação das novas medidas de prevenção, auxiliando pais, alunos, professores e toda a gestão inserida, com a finalidade de amenizar o impacto do atual cenário.

Dentro dessa perspectiva é de suma importância ressaltar o papel do psicólogo escolar em contribuir com a construção de um novo ambiente acadêmico, de modo a preservar as habilidades educacionais e emocionais dos atores envolvidos (professores, pais, alunos e gestores) e assim manter a qualidade e ética do serviço. Nesse sentindo, o novo cenário educacional possibilitou desafios para os profissionais da psicologia escolar, acarretando fragilidades, dificuldades e desistências, permitindo ao psicólogo escolar uma configuração de suas práticas e manejo para novas técnicas de adaptações.

A partir dessas reflexões, apontou-se a relevância do papel do psicólogo escolar, diante dessa nova demanda e de seus desafios. As contribuições foram fundamentais para ter um olhar amplo nas relações humanas, juntamente com a escola, para assim, minimizar os prejuízos gerados pela ausência de aulas presenciais e as adaptações ao novo ambiente remoto. É notório a importância das práticas exercidas pelo profissional de psicologia escolar na tentativa de fortalecer e promover saúde mental nesse contexto pandêmico.

É imprescindível que todos se conscientizem de que as novas adaptações acarretam à um declínio na aprendizagem e desmotivação, pode se observar que entre as novas medidas de adaptação, a modalidade de ensino remoto trouxe um nível elevado de estresse, devido à ausência de habilidades para lidar, inexistência da merenda escolar, e até falta de socialização entre os alunos e deste modo, desencadeando a ansiedade em muitos casos. Mediante essa situação a atuação do psicólogo torna-se indispensável para a intervenção e prevenção dessa nova demanda que se faz presente em todo o contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ACAPS. *Beyond a public health emergency*: Potential secondary humanitarian impacts of a large-scale Ebola outbreak. 2016. Disponível: https://www.acaps.org/special-report/beyond-public-health-emergency-potential-secondary-humanitarian-impacts-large-scale. Acesso em: 08 de jun. de 2020.

ANDRADA, Elda Grisard Caldeira de. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia*: reflexão e crítica, v. 18, n. 2, p. 196-199, 2005.

BLIKSTEIN, P. et al. Como Estudar em Tempos de Pandemia. *Revista Época*. Disponível em:<https://epoca.globo.com/como-estudar-em-tempos-de-pandemia-24318249>. Acesso em: 17 de agosto. 2020.

BRANDENBURG, Cristine et al. Cartilha educação e saúde no combate a pandemia da (covid19). *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo*, v. 2, n. 2, 2020.

BRASIL. *Medida Provisória Nº 934*, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF: 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 17 de agosto. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Parecer CNE/CP Nº 5/2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jun. 2020.

CASSINS, Ana Maria et al. Manual de psicologia escolar/ educacional. Curitiba: *Gráfica e Editora Unificado*, v. 21, 2007.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. Ensaio: aval.pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, Sept., 2020.

ESTADO DO PIAUÍ. *Retorno das Aulas é Discutido por Gestores da Educação e TCE*, 3 de agosto de 2020. Disponível em <https://www.pi.gov.br/noticias/retorno-das-aulas-e-discutido-por-gestores-da-educacao-e-tce/>. Acesso em: 06 de ago. de 2020.

FAHERTY, L. J. et al. School and preparedness officials' perspectives on social distancing practices to reduce influenza transmission during a pandemic: Considerations to guide future work. *Preventive Medicine Reports*, v. 14, p. 100871, 2019.

FRANSCHINI, Rosângela; VIANA, Meire Nunes. *Psicologia Escolar*: que fazer é esse. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016.

HALLGARTEN, J. Evidence on Efforts to Mitigate the Negative Educational Impact of Past Disease Outbreaks. 2020. *K4D Helpdesk Report 793*. Reading, UK: Education Development Trust.

HODECKER, M.; ALVES, R. B. Estratégias da Psicologia para o gerenciamento de crises. *PSI UNISC*, Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 1, p. 61-75, 2018.

KRAEMER, M. U. G. et al. The effect of human mobility and control measures on the COVID-19 epidemic in China. *Science*, v. 368, n. 6490, p.493-497, 2020.

LIMA, Aline Ottoni Moura Nunes de. Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. *Psicologia argumento*, v. 23, n. 42, p. 17-23, 2005.

LIMA, C. K. T. et al. The emotional impact of Coronavirus 2019-nCoV (new Coronavirus disease). *Psychiatry Research*, v. 287, n. 1, pp. 1–2, 2020.

LONGINI, I. M. Jr. et al. Estimating household and community transmission parameters for influenza. *Am J Epidemiol.*, v. 115, p. 736-751, 1982.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. *Estudos de Psicologia* (Campinas), Campinas, v. 37, e200067, 2020.

MÉDICI, Mônica Strege; TATTO, Everson Rodrigo; LEÃO, Marcelo Franco. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. *Revista Thema*, v. 18, n. ESPECIAL, p. 136-155, 2020.

NASCIMENTO, J. G. A Atuação do Psicólogo no Contexto Escolar. *Psicologado*, [S.l.]. (2014).

NASEM. National Academies of Sciences, Engineering, and medicine. 2020. Social Isolation and Loneliness in Older Adults: Opportunities for the Health Care System. *Washington, DC*: The National Academies Press.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia escolar: cenários atuais. *Estudos e pesquisas em psicologia*, v. 9, n. 3, p. 648-663, 2009.

OLIVEIRA, João Batista Araujo; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio*: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 28, n. 108, p. 555-578, 2020.

OLIVEIRA, T. et al. Escola, conhecimento e formação de pessoas: considerações históricas. *Políticas Educativas*, v. 6, n.2, p. 145-160, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Tedros Adhanom Ghebreyesus*. Disponível em:<https://twitter.com/DrTedros>. Acesso em: 17 de agosto. 2020.

OZILI, P.; ARUM, T. Spillover of COVID-19: Impact on the Global Economy. *Financial Crisis Journal*. p. 27-32, 2020.

PEREIRA-SILVA, Nara Liana et al. O papel do psicólogo escolar: Concepções de professores e gestores. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 3, p. 407-415, 2017.

PREFEITURA DE TERESINA. *Prefeito mantem suspenção das aulas presenciais por tempo indeterminado*, 3 de agosto de 2020. Disponível em https://pmt.pi.gov.br/2020/08/03/emnovo-decreto-prefeito-mantem-suspensao-das-aulas-presenciais-por-tempo-indeterminado/. Acesso em: 07 de ago. de 2020.

QUALLS, N. et al. Community mitigation guidelines to prevent pandemic influenza - United States, 2017. *MMWR Recomm. Rep.*, v. 66, n.1, p.1–34, 2017.

REIS-FILHO, J. A.; QUINTO, D. COVID-19, social isolation, artisanal fishery and food security: How these issues are related and how important is the sovereignty of fishing workers in the face of the dystopian scenario. *Scielo Preprints*, p. 1–26, 2020.

RODRIGUES, Clarisse Gonçalves. Ensino fundamental: as alternativas da escola para educar em tempo de isolamento social. *Pedagogia-Tubarão*, 2020.

ROGERS, C. R. *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia escolar e educacional*, v. 13, n. 1, p. 179-182, 2009.

SOUZA, S.; FRANCO, V. S.; COSTA, M. L. F. Educação a distância na ótica discente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 99-114, jan./mar. 2016.

TRIBUNAL DE CONTAS ESTADO DO PIAUÍ. *Planejamento para o Retorno às Aulas Presenciais*. Youtube, 03 de ago. 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zjuM4mYc57A>. Acesso em: 06 de agosto de 2020.

VALLE, L. E. L. R. Psicologia escolar: um duplo desafio. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 23, n. 1, p. 22-29, Mar. 2003.

VIBOUD, C. et al. Risk factors of influenza transmission in households. *Br J Gen Pract*. v. 54, p. 684-689, 2004.

Capítulo 20

PSICOLOGIA ESCOLAR: INOVAÇÕES E REINVENÇÕES DAS PRÁTICAS PSICOLÓGICAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Gabryelly Stephany da Silva Campelo
UNIFSA, campelogabryelly@gmail.com

Denise de Carvalho Silva
UNINASSAU, denisecarvalho9820@hotmail.com

Ingrid dos Santos Sousa
UNINASSAU, dossantosingrid3@gmail.com

Janaina Keila Pereira Damasceno
UNINASSAU, keiladamas16@gmail.com

Ana Carolina Pinto Soares
UNINASSAU, ana.soares@ceir.org.br

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de apresentar possíveis práticas de atuação do psicólogo escolar em meio ao novo cenário de incertezas e transformações decorrentes da pandemia do COVID-19, mostra-se pertinente realizar inicialmente uma reflexão sobre alguns aspectos que caracterizam e direcionam a atuação do psicólogo escolar nesse novo contexto.

No Brasil, a partir do mês de Março de 2020, as escolas suspenderam suas aulas devido à pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2. Trata-se de uma doença em rápido crescimento e que ainda não possui tratamento farmacológico com eficácia comprovada, nem tampouco vacina como medida preventiva efetiva, o que consequentemente nos conduz a um problema impactante de saúde pública. Por esse motivo, diante de tal ameaça, adotou-se o isolamento social como principal estratégia de controle da disseminação do vírus para a população, através do distanciamento físico e diminuição da mobilidade, buscando a segurança e a prevenção em saúde (ENUMO; LINHARES, 2020).

Em um primeiro momento, acreditou-se que tratava-se de uma medida temporária, com estimados 15 dias de duração, no entanto, com o decorrer do tempo, o que era uma medida provisória passou a caracterizar um período marcado por incertezas, adaptações, angústias e questionamentos de diversas ordens (POTT, 2020). Assim, com a extensão dos impactos globais do vírus na saúde humana e na sociedade de modo geral, a área da educação enfrentou mudanças avassaladoras em seu modo de operar, sendo preciso reinventar suas práticas de atuação e/ou intervenção.

Muitos são os anseios e limitações que os professores, alunos e gestores enfrentam para dar continuidade ao ensino nas escolas.

Dentre eles, destaca-se a prática do *home office* e do modelo remoto de educação que, infelizmente, não atingirá todas as classes e famílias brasileiras, tendo em vista uma economia já fragilizada que intensificou ainda mais sua precariedade e desigualdade social no contexto de pandemia. Logo, nem todos os alunos conseguirão efetivamente acompanhar as atividades *online*, bem como alguns pais não saberão ou poderão auxiliar nas tarefas e atividades remotas de seus filhos.

No caso dos professores, os mesmos se depararam com os desafios relacionados ao uso diário da tecnologia que, neste momento, serve como ferramenta essencial para a continuidade da formação de seus alunos. Além disso, tiveram que aprender a lidar com a falta de interação com os alunos, o que pode gerar ansiedade, frustrações, medo, desgaste físico e emocional. Essas e outras questões emergentes evidenciam mais do que nunca, o quão necessária é a presença de um psicólogo atuando na instituição escolar, dando suporte a essa e a outras questões emergentes.

Por outro lado, compreende-se que a pandemia tem influenciado sobremaneira as práticas de intervenção do psicólogo escolar e é imperativo que se busque identificar quais os principais desafios encontrados na prática desse profissional no novo contexto educacional e quais práticas emergentes estão sendo realizadas atualmente de forma efetiva.

NOVOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO: TECNOLOGIAS E FORMAS DE EDUCAÇÃO

A sociedade atual caracteriza-se por viver em uma época em que a informação é difundida por incontáveis meios, cujo alcance rompeu todas as expectativas do passado. De modo geral, entende-

se ser importante a utilização das novas tecnologias da informação nas aulas, sobretudo, no que se refere à utilização de computadores como ferramenta de apoio para o processo de ensino-aprendizagem.

Valente (1998), afirma que a utilização do computador na escola deve ser encarada como ferramenta facilitadora na assimilação de conceitos construídos a partir das atividades elaboradas, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem como um todo. Com a era digital, a sociedade vem passando por diversas transformações tecnológicas, onde altera-se até mesmo as formas de relacionamento entre as pessoas. Nesse sentido, entende-se que essas mudanças também acontecem no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, no âmbito educacional e em todos os atravessamentos que dele ocorrem.

Atualmente, acredita-se que muitos professores já estejam preparados para utilizar o computador como ferramenta de auxílio ao processo de ensino- aprendizagem, além disso, estima-se que parte dos alunos possui computador, celular e/ou internet em casa que possam auxiliar nessa modalidade de ensino-aprendizagem. No entanto, deve-se considerar que existem profissionais e alunos que não estão familiarizados com tais instrumentos ou que ainda não dispõem desses instrumentos em sua realidade cotidiana (LIMA, 2020).

Segundo Lima (2020), a vivência da pandemia possibilitou a oportunidade de maior experimentação sobre os ambientes de aprendizagem virtual, onde os profissionais da educação são os grandes responsáveis não apenas pelos conteúdos ministrados, mas pela condução de todo o processo.

Assim, é importante que os profissionais da educação tenham uma compreensão sobre os meios tecnológicos e sua aplicabilidade em sala de aula. Entretanto, tal entendimento traz à tona diversas dificuldades enfrentadas na inserção do computador como ferramenta de auxílio à aprendizagem, tendo em vista que, muitos alunos ainda não

possuem acesso às novas tecnologias ou não tem acesso à internet em casa para utilizá-las em pesquisas e estudos. Por esse motivo, é preciso conhecer a realidade do aluno para que o professor busque usar tais ferramentas de forma contextualizada (HABOWSKI, 2020).

Para Lévy (2001), a questão crucial é definir quais tecnologias são , de fato, utilizáveis na educação, considerando-se que nem todas as classes sociais têm acesso a tais tecnologias. Na verdade, a escola seria o *lócus* ideal para essa inserção, partindo-se do pressuposto que é na escola que o indivíduo tem a oportunidade do aprendizado interativo e cooperativo, sendo esta o principal canal de acesso para a inclusão e a cidadania.

O autor afirma ainda que o computador permite que os professores aprendam ao mesmo tempo em que os estudantes, uma vez que, oportuniza a atualização contínua tanto dos saberes quanto das competências didático-pedagógicas do educador. Ou seja, uma tecnologia não é boa, nem má, mas depende do uso que se faz dela, do contexto em que se insere (LÉVY, 2001).

A educação, segundo Kenski (1997), passa atualmente por um processo de renovação de espaços e de valores, tendo como ponto de partida todas as mudanças ocorridas na sociedade. A escola, como instituição integrante, atuante dessa sociedade e desencadeadora do saber sistematizado, não pode ficar à margem desse dinamismo. Pois permanecendo alheia ao processo, certamente terá em curto espaço de tempo que conviver com uma concorrência nada pacífica em decorrência do surgimento de outros modelos de escola.

É necessário que o professor conheça quão importante são os recursos computacionais para o bom desempenho e eficácia do trabalho escolar. A tecnologia, além de propor uma metodologia importante ao processo de ensino-aprendizagem, pode propiciar o desenvolvimento integral do aluno, valorizando o seu lado social,

emocional, crítico e ainda deixar margens para a exploração de novas possibilidades de criação.

A esse respeito Pretto (2002), reconhece que as novas tecnologias precisam ser incorporadas à sala de aula por fazer parte do dia-a-dia das pessoas. O autor afirma ainda que há professores que não dominam a informática, e estão divididos em dois grupos, os que estão acostumados com os micros, mas não sabem utilizá-los em sala de aula e os que não dominam a máquina e que, às vezes, tem até receio dela.

Sabe-se que é uma tarefa árdua, quando se busca estimular professores a utilizar um ambiente tecnológico em suas práticas de ensino, uma vez que, esse professor cria, muitas vezes, uma rotina em seu plano de aula que não exige um planejamento progressivo de novas pesquisas e utilização das TICs. No entanto, entende-se que o professor deve estar aberto a essas mudanças, pois conforme mostra Tarja (2001), a incorporação das novas tecnologias de comunicação e informação nos ambientes educacionais provoca um processo de mudança contínuo não permitindo mais uma parada, visto que as mudanças ocorrem cada vez mais rapidamente e em curtíssimo espaço de tempo.

Tal processo também pode ser entendido como uma mudança do modelo tradicional de educação baseada na simples distribuição da informação (conteúdos) e onde o professor é proprietário do saber, para um modelo mais dinâmico e participativo, onde o professor se torna mediador de aprendizagens por meio de um processo interativo e que torna a participação do aluno uma constante. Portanto, ambos se tornam coautores do processo que pode resultar em aprendizagens significativas.

Assim, acredita-se que o uso de tecnologia pode ampliar as condições de interatividade entre educadores e educandos, porém, é

necessária a capacitação e autonomia do professor para apropriar-se de uma gama de saberes advindos das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizadas em suas práticas pedagógicas (MOSÉ, 2013).

Em outras palavras, entende-se que diante das dificuldades atuais do contexto educacional, mostra-se necessária a aplicação das novas tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem, o que aponta para uma realidade que vem se desenvolvendo anteriormente á situação da pandemia (IVENICKI, 2019). No entanto, tal aplicação precisa ocorrer a partir da observância aos aspectos éticos, técnicos, políticos e socioculturais envolvidos em todo o processo, para que assim os potenciais de todos sejam incentivados de maneira mais equânime e que se possa contribuir, de fato, para a formação de identidades comprometidas com direitos.

CONTRIBUIÇÕES DO PSICÓLOGO ESCOLAR PARA O CONTEXTO DE PANDEMIA

O atual contexto de pandemia ocasionou o crescimento dos índices de desemprego e condições de subempregos em todo o país. Em vista disso, muitos pais e alunos se encontram em condições precárias e sem condições de continuar arcando com as despesas de ensino educacional, o que os tem levado a uma série de preocupações.

Em relação aos professores, Pott (2020) afirma que muitos se encontram extremamente fragilizados psicologicamente com os contornos que o processo de ensino vai impondo, como a necessidade do uso de tecnologias sobre as quais, muitas vezes, não possuem domínio. Além disso, ter que lidar com outros modos de interação com os alunos, leva o professor a perder a dimensão e o resultado de seu trabalho (ZAVADSKI, 2020).

Uma das principais características da atuação do psicólogo escolar é o trabalho focado nas demandas individuais, voltado para o aconselhamento e acompanhamento de estudantes com problemas de aprendizagem. Esta é uma das características do fazer do psicólogo questionado por autores da área e que adotam um posicionamento crítico quanto ao modo de compreender as ações desse profissional (BISINOTO; MARINHO-ARAUJO, 2015; MOURA; FACCI, 2016).

Um dos horizontes do fazer do psicólogo é o processo de conscientização, e isso deve ser o alicerce de sua *práxis* no contexto escolar. As ações desse profissional devem ser sustentadas na criação de situações sociais de desenvolvimento, marcadas pela possibilidade da vivência que permite ressignificar os sentidos. A vivência pode ser compreendida como um conjunto de experiências carregadas de fortes emoções que podem ser significadas pelo sujeito de diferentes formas (VIGOTSKI, 2010).

Este é um dos principais desafios do psicólogo escolar que com seus saberes, práticas e competências buscará facilitar o processo de construção de coletivos que busque refletir sobre os dilemas que impactam o processo educacional, criando um espaço para o processo de tomada de conscientização que seja capaz de mobilizar as ações dentro dos muros das instituições de ensino (ZAVADSKI, 2012).

Neste cenário atual, o psicólogo escolar apresenta como grande desafio favorecer mediações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que venham a facilitar que todos os alunos sejam incluídos novamente no processo (SCHMIDT, 2020).

Isto é, destaca-se o papel do psicólogo escolar como o profissional habilitado a auxiliar no cuidado e manejo das relações humanas em todas as suas dimensões, em especial no que se refere à construção de coletivos que sejam potentes para a configuração de novos sentidos e significados em relação ao processo de ensino e de

aprender para todos os atores envolvidos (professores, alunos, equipe gestora) (SCHMIDT, 2020).

Historicamente, a atuação da Psicologia na Educação durante muitos anos esteve associada ao atendimento clínico, com enfoque terapêutico, pois, inicialmente sua participação se deu principalmente na avaliação psicológica, no psicodiagnóstico e na intervenção, com o objetivo de adaptar o indivíduo com problemas de aprendizagem ao contexto escolar (POTT, 2020; CRP- AL, 2020; PETRONI; SOUZA, 2017; VIANA, 2016). Essa forma de atuação é resultado da compreensão do desenvolvimento humano baseada no individualismo, que desconsidera outros aspectos, como por exemplo, o caráter histórico-cultural do sujeito.

Essa prática baseada no viés clínico sofreu mudanças à medida que se foram realizadas reflexões críticas acerca dessa atuação. Atualmente, segundo o Conselho Federal de Psicologia - CFP (2007), o psicólogo escolar atua na realização de pesquisa, diagnóstico e intervenção preventiva e corretiva em grupo e individual, envolvendo todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-aprendizagem e não somente o aluno. Dessa forma, o psicólogo escolar realiza seu trabalho e intervenções em equipe interdisciplinar, utilizando seus conhecimentos na compreensão dos processos e estilos de aprendizagem, levando em consideração o desenvolvimento humano, as relações interpessoais e a integração família-comunidade-escola, para promover o desenvolvimento integral do indivíduo (CRP- PR, 2016; CASSINS et al, 2007; CFP, 2007).

Com o novo cenário pandêmico, a atuação de diversos profissionais da educação sofreu adaptações e inovações, dentre elas a atuação do Psicólogo Escolar. Suas práticas nesse novo contexto são respaldadas nas diretrizes aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE (2020) que orienta as escolas de educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia. Nas orientações,

o CNE sugere que busquem alternativas como: o meio digital, vídeo-aulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão, rádio ou material didático impresso que deve ser entregue aos pais ou responsáveis, a fim de manter a aproximação dos professores e alunos nesse processo de ensino-aprendizagem.

Não obstante, mesmo com todas essas inovações na educação, muitos alunos não conseguem se adaptar tão rapidamente ao novo modelo de ensino, pois vários outros fatores podem agrupar-se e tornar a rotina de estudos limitada. Sobre os fatores que limitam o processo educacional, Pott (2020) afirma que:

> Muitos alunos também não tiveram acesso tão facilmente aos instrumentos de comunicação *online*. Em nosso contexto, algumas pessoas encontram-se excluídas do acesso às tecnologias de informação. Ainda, há aqueles alunos que mesmo tendo acesso às redes de comunicação *online*, apresentam a dificuldade de se ter um lugar calmo e silencioso para se realizar a atividade de estudo, por inúmeros motivos: dividem a casa com várias pessoas, possuem crianças, entre outros aspectos.

Tais demandas pertencem ao escopo de atuação do psicólogo escolar, sendo sua função oferecer um espaço de escuta e acolhimento para esses alunos no que se refere às atividades de estudo e de demandas afetivas. Igualmente, compete ao psicólogo escolar, acolher os diferentes sentimentos e posicionamentos das famílias, de forma a tranquilizá-las diante das dificuldades enfrentadas na educação nesse momento de distanciamento da escola (CRP-AL, 2020). Com isso, desenvolver coletivos que seriam grupos de trabalhos com professores, estudantes, equipe técnica, gestores e funcionários para mediar soluções emergentes no contexto da pandemia.

Segundo Martins (2003), tal lugar de escuta possibilita ao psicólogo criar situações coletivas, espaços de conhecimentos sobre si mesmo, sobre a escola e sobre experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos, para que sejam assim, amplamente discutidas em busca

de uma solução compartilhada. Caso sejam identificadas demandas que cheguem além das competências do psicólogo escolar, deve-se realizar os encaminhamentos pertinentes, como já preconiza o artigo 6º do Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005) que versa sobre o encaminhamento a profissionais ou entidades habilitados e qualificados demandas que extrapolem o campo de atuação do psicólogo.

Além disso, o psicólogo escolar deve fomentar o trabalho docente a partir do mapeamento das dificuldades emocionais, sociais ou pedagógicas detectadas nos estudantes em relação ao período de isolamento, como forma de potencializar a comunicação estudante/docente (CRP- AL, 2020). Como as relações que constituem o ensino estão extremamente fragilizadas devido ao atual contexto de pandemia, com inúmeras transformações e incertezas, torna-se ainda mais importante a presença de um profissional que olhe e cuide das relações humanas, tendo em vista que, elas sustentam e dão sentido ao processo de ensino-aprendizagem (POTT, 2020).

Dessa forma, a contribuição do psicólogo escolar nesse contexto de pandemia deve ser junto à comunidade escolar no processo de ensino-aprendizagem, colaborando para fortalecer a prática docente, cooperando positivamente na comunicação da relação aluno-professor, repensando práticas pedagógicas para melhorar e ajustar o processo de ensino-aprendizagem. Segundo o Conselho Regional de Psicologia de Alagoas (2020), o papel do Psicólogo Escolar diante das adaptações curriculares, estruturais e didáticas a serem realizada no atual momento de crise, é de:

> Mediação e discussão para propor caminhos, orientar percursos e provocar inquietações num esforço de diálogo com a comunidade escolar e com a categoria para que, frente às novas demandas, tais profissionais encontrem orientação e respaldo para sua atuação ética e comprometida com equidade, justiça social e a inclusão de todos os sujeitos.

Segundo o Conselho Regional de Psicologia do Paraná (2016), a escola é uma estrutura ampla e variada, na qual se relacionam indivíduos que advêm de realidades heterogêneas, fazendo com que seja necessário trabalhar os aspectos psicorrelacionais que podem contribuir ou dificultar o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, é de extrema importância a atuação do psicólogo escolar nesse contexto, visto que o mesmo faz uso de seus conhecimentos e instrumentos psicológicos para trabalhar as demandas de estudos e afetivas da comunidade escolar, além de ser mediador nos novos processos de aprendizagem de tal forma que a comunidade promova novos significados para as relações que ali se estabelecem.

Com as dificuldades vivenciadas por alunos, professores e gestores em relação ao processo de educação nesse contexto de pandemia, as ações e compreensões individualizadas necessitam ainda mais de ressignificações (SCHMIDT, 2020). Além disso, com a possibilidade de reabertura das escolas, a comunidade escolar poderá apresentar sentimentos negativos, paralisantes e adoecedores, pois o vírus ainda possui poucos estudos e poucas evidências científicas relacionadas ao seu tratamento, que até o presente momento não se tem uma medida de proteção eficaz.

Diante disso, é evidente a importância do papel do psicólogo escolar nesse processo de ressignificação das novas formas de aprendizagem tanto quanto na retomada das aulas presenciais, uma vez que, trata-se de um profissional capacitado que poderá ajudar no desenvolvimento de potencialidades dos alunos e professores.

O DILEMA DA REABERTURA DAS ESCOLAS

Considerando o atual contexto pandêmico e o inicio da hipótese de reabertura das escolas no Brasil, surgiram emoções e sentimentos intensos e contraditórios, como: medo, tristeza, angústias, preocupações, inseguranças, pois devido a pandemia do Coronavírus ser uma novidade nos estudos científicos, encontram-se poucos estudos e poucas literaturas que abordam suas consequências e efeitos negativos a médio e a longo prazo (DANZMANN; DA SILVA; GUAZINA, 2020).

Desse modo, existem vários fatores que influenciam o bem-estar da população e a vida em sociedade, o que acaba consequentemente dificultando o processo de reabertura das escolas. Acerca dos problemas advindos da pandemia da COVID-19, principalmente no que se trata de sua prevenção, Dias et al. (2020) afirma que:

> Não temos remédios que façam efeito direto e que diminuam o tempo de recuperação; não possuímos leitos suficientes nos hospitais; não temos testes para fazermos a real separação e isolamento preventivo; não possuímos métodos e equipamentos necessários nas escolas para retomar as aulas presenciais e o principal não temos vacina para a população (DIAS et al. 2020, p.37910).

Ao considerar a reabertura das escolas públicas e privadas, deve-se ter em vista a diferença de classes, a falta de recursos e oportunidades, sendo a reabertura mais desafiadora no cenário público, uma vez que, a falta de estrutura ocorre na grande maioria das escolas, enquanto que no âmbito privado, costuma-se investir mais em conforto e tecnologias (NUNES; DE OLIVEIRA; DE MELO, 2019).

Para a retomada das atividades escolares de forma presencial, faz-se necessário o planejamento e implementação das medidas preventivas de combate ao Covid-19, bem como respeitar o

distanciamento social, seguindo todas as recomendações de manuais de saúde e segurança. É de extrema importância a elaboração de protocolos de volta às aulas, respeitando os decretos estaduais e municipais, os quais encontram-se condizentes com a realidade de cada localidade (SOARES; SCHOEN, 2020).

Nos estudos de Soares e Schoen (2020) foram observados que, em alguns países, adotou-se mais de um protocolo para o processo de retomada das aulas presenciais, uma vez que, cada região escolar tem autonomia para se adequar e promover saúde e informação, a partir da implementação de medidas de segurança de formas distintas.

Dentre as medidas adotadas para a reabertura das escolas em diferentes localidades pode-se destacar: restrição da circulação de pais e responsáveis no ambiente escolar, triagem prévia de quem poderá ingressar no ambiente escolar, evitar levar aparelhos de casa que possam causar risco de disseminação do vírus como celulares, seguir os protocolos de higiene pessoal e coletivo, usar máscara, manter o distanciamento social e não ir até a escola se apresentar algum sintoma, medir a temperatura corporal ao chegar na escola, aumentar a frequência de limpeza, evitar tocar em portas e outros objetos de uso coletivo, realização de lanches ao ar livre, uso de álcool gel 70%, entre outros (SOARES; SCHOEN, 2020).

Segundo Pereira et al. (2020), é importante ainda que o ambiente escolar disponha de um espaço dedicado ao isolamento, para caso alguém apresente algum sintoma suspeito possa ser direcionado a esse local especifico. Outras medidas de segurança citadas pelo autor incluem o uso de marcadores no piso, para que fique mais fácil respeitar a distância mínima entre as pessoas e caso seja necessário, utilizar laboratórios, bibliotecas e salas de apoio que seja feito prévio agendamento, utilizar tapetes sanitizantes, instruir a comunidade escolar quanto ao uso correto das máscaras, cuidados ao descartar o

lixo, evitar o uso de anéis, pulseiras, relógios e objetos que facilitem a transmissão do vírus.

Dessa forma, é necessário que toda a comunidade escolar esteja apta a cumprir e a adaptar-se aos protocolos de segurança, adequando-se de acordo com as necessidades que irão surgir, desenvolvendo habilidades de se reinventar e lidar com as mudanças ambientais, além de incentivar também a cooperação dos alunos. (SOARES; SCHOEN, 2020). No entanto, o Brasil apresenta indicativos de não estar preparado para a reabertura das escolas, pois como afirma Dias et al. (2020):

> No Brasil, percebe-se que nossos hospitais continuam lotados, tanto públicos como particulares, e esse retorno as aulas provavelmente deverá ser uma ordem local vinculada a prefeitura de cada cidade, dependendo como está o decréscimo da pandemia e também associada ao atendimento hospitalar de urgência. (DIAS et al. 2020 p. 37914).

Apesar disso, a retomada das atividades escolares de forma presencial vem sendo um tema de muito debate e discussões no intuito de encontrar uma solução para tal atividade, de modo a não causar nenhum risco à saúde dos sujeitos envolvidos. Desse modo, a reabertura só poderá acontecer mediante redução dos números de casos de Covid-19 em sua respectiva região/localidade/estado, bem como a redução de transmissibilidade, respeitando as autoridades federais, municipais e estaduais e realizando-se o planejamento de retorno gradual, garantindo a redução de novos casos de Covid-19, disponibilizando todas as informações necessárias a todos os trabalhadores, educadores e estudantes envolvidos nesse processo (PEREIRA et al., 2020).

CONCLUSÃO

No presente estudo, buscou-se compreender as possíveis práticas de atuação do psicólogo escolar em meio ao novo cenário de incertezas e transformações decorrentes da pandemia do Covid-19. Em suma, compreende-se que a Psicologia pode ser uma ferramenta importante para o enfrentamento das dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem e suas adaptações às novas rotinas e tecnologias. As intervenções do psicólogo escolar durante a vigência da pandemia devem visar, sobretudo, a minimização das implicações negativas e excludentes das novas práticas de ensino-aprendizagem, bem como a promoção e prevenção da saúde mental de todos aqueles envolvidos no processo.

Evidenciou-se ainda que a ausência das relações de afeto e interação, consideradas extremamente importantes para o processo de ensino-aprendizagem é prejudicada, especialmente no que se refere aos alunos com deficiência ou àqueles pertencentes aos grupos mais vulneráveis, o que traz a necessidade de novas reflexões que venham a fomentar o desenvolvimento de práticas mais inclusivas para esse novo cenário. Entende-se, por fim, que a escola é um espaço de troca de saberes, onde o professor tanto ensina quanto aprende e que esta relação de convivência que o meio escolar proporciona é algo insubstituível. Desse modo, conclui-se que o uso da tecnologia pode ser um importante instrumento de mediação do processo de ensino-aprendizagem, porém, deve-se cuidar para que o uso de tal ferramenta não venha a sedimentar desigualdades ou práticas educacionais excludentes e descontextualizadas com a realidade na qual se aplicam. Finalmente, cabe ao psicólogo escolar em sua atuação primar por uma prática crítico-reflexiva que considere o processo educacional como um todo, sendo um agente de transformação e desenvolvendo um trabalho voltado para as reais necessidades da escola e da comunidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, P. C.; DUGNANI, L. A. C.; PETRONI, A. P. ; SOUZA, V. L. T. Atuação de Psicólogas(os) na Escola: Enfrentando Desafios na Proposição de Práticas Críticas. *Psicologia*: ciência e profissão, v. 39, p. 01-20, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020*. 2020h. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php? option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug= marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: ago/2020.

BISINOTO, Cynthia; MARINHO-ARAUJO, Claisy. Psicologia Escolar na Educação Superior: panorama da atuação no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 67, n. 2, p. 33-46, 2015.

CASSINS, Ana Maria et al. *Manual de Psicologia Escolar/Educacional*. Gráfica e Editora Unificado, Curitiba, 2007.

CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO. Conselho Federal de Psicologia, Brasília, agosto de 2005.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução CFP nº 013/2007*. Brasília: 14 de Setembro de 2007.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA – AL. *Cartilha Psicologia Escolar em tempos de crise sanitária* - pandemia da covid-19.Everton Fabrício Calado (org) – Maceió: CRP- AL, 2020. 52 p. Disponível em: https://www.crp15.org.br/wp-content/uploads/2020/06/1593004836021_cartilha_PSICOLOGIA-ESCOLAR-EM-TEMPOS-DE-CRISE-SANITA%C4%9BRIA_COVID19.pdf. Acesso em: ago/2020.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA - PR. *Psicologia escolar/educacional*: ações e debates em psicologia escolar/educacional. Bruno JardiniMäder (org.) – Curitiba: CRP-PR, 2016. 158 p. Disponível em: <https://crppr.org.br/wp-content/ uploads/2019/05/CRP_Caderno_Educacional_Vpdffinal.pdf>. Acesso em: jul/2020.

DANZMANN, Pâmela Schultz; DA SILVA, Ana Cláudia Pinto; GUAZINA, Félix Miguel Nascimento. Atuação do psicólogo na saúde mental da população diante da pandemia. *Journal of Nursing and Health*, v. 10, n. 4, 2020.

DIAS, Gustavo Nogueira et al. Retorno às aulas presenciais no sistema educacional do estado do Pará-Brasil: Obstáculos e desafios durante a epidemia de Covid-19 (Sars-Cov-2). *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 6, p. 37906-37924, 2020.

ENUMO, Sônia Regina Fiorim; LINHARES, Maria Beatriz Martins. Contribuições da Psicologia no contexto da Pandemia da COVID-19: seção temática. *Estud. psicol.* (Campinas), Campinas , v. 37, e200110, 2020 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100101&lng=en&nrm=iso>. access on 01 Oct. 2020. Epub June 12, 2020. https://doi.org/10.1590/1982-0275202037200110e.

FARO, André et al. COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. *Estudos de Psicologia* (Campinas), v. 37, 2020.

FREITAS, M. T. de A. Computador/Internet como Instrumentos de Aprendizagem: Uma Reflexão a partir da abordagem Psicológica Histórico-Cultural. In: *2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação*. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, anais eletrônicos, 2008. Disponível em www.ufpe.br/nehte/simposio/2008. Acesso em: set. 2020.

HABOWSKI, Adilson Cristiano. AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS À TRADIÇÃO INSTRUMENTAL. *Revista Docência e Cibercultura*, v. 4, n. 2, p. 235-241, 2020.

KENSKI, V. M. O Ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: *Didática*: O ensino e suas relações. Ilma P. Alencastro Veiga (org.). Campinas SP: Papirus, 1997.

IVENICKI, Ana. A Escola e seus Desafios na Contemporaneidade. *Ensaio*: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro , v. 27, n. 102, p. 1-8, Mar. 2019 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000100001&lng=en&nrm=iso>. access on 01 Oct. 2020. https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002700001.

LÉVY, P. *As Tecnologias da Inteligência*: O Futuro do Pensamento na Era da Informática. Rio de Janeiro: Editora 34, (1ª ed 1990), 2001.

LIMA, Aleandro Ribeiro. TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE QUARENTENA. *Revista Científica e-Locução*, v. 1, n. 17, p. 5-5, 2020.

MARTINS, João Batista. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. *Psicol. estud.,* Maringá, v. 8, n. 2, p. 39-45, Dec. 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000200005&lng=en&nrm=iso>.Acessoem: ago/2020.

MOURA, Fabrício Rodrigues de; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios

e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá , v. 20, n. 3, p. 503-514, Dec. 2016 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000300503&lng=en&nrm=iso>. access on 01 Oct. 2020. https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031036.

MOSÉ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; DE OLIVEIRA, Artur Bruno Fonseca; DE MELO, Aline Guilherme. *Psicologia escolar na escola pública*: desafios para a formação do psicólogo. Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, n. 48, 2019.

PAES, P. C. D. Funções psicológicas superiores e o enraizamento da cultura na individualidade. *Brazilian Journal of Development*, v 6, n. 7, p. 43489-43500, 2020.

PEREIRA, Ingrid et al. *Manual sobre biossegurança para reabertura de escolas no contexto da covid-19*. EPSJV/Fiocruz. Rio de Janeiro, 2020.

PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Psicologia Escolar: análise sobre dificuldades e superações no Brasil e Portugal. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 21, n. 1, pág. 13-20, abril de 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: ago/2020.

POTT, Eveline Tonelotto Barbosa. Contribuições da Psicologia Escolar para o ensino superior em um contexto de pandemia: o papel da construção de coletivos. *Braz. J. of Develop*., Curitiba, v. 6, n. 7, p. 49707-49719, jul. 2020.

PRETTO, N. de L. Mãos ao micro, professor! *Nova Escola*, n. 158. Dezembro de 2002. Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/158_dez02/html/informatica. Acesso em: set. 2020.

SCHMIDT, Beatriz et al. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). *Estudos de Psicologia* (Campinas), v. 37, 2020.

SOARES, Letícia; SCHOEN, Teresa Helena. *Medidas de prevenção à Covid-19 no retorno às aulas*: Protocolos de 13 países. São Paulo, 2020.

TARJA, S. F. *Informática na Educação*: Novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 4.ed. São Paulo: ÉRICA, 2001.

VALENTE, J.A. Análise dos diferentes tipos de softwares usados na Educação, In. *O Computador na Sociedade do Conhecimento* – organizado por José Armando Valente- Coleção Informática para a Mudança na Educação. Ministério da Educação. Secretaria da Educação a Distância. Programa Nacional de Informática na Educação, 1998. Disponível em:<http://www.escola2000.net/eduardo/textos/proinfo/livro02jose%20Valente%20et%20alii.pdf. Acesso em: ago/2020.

VIANA, Meire Nunes. Interfaces entre a Psicologia e a Educação: Reflexões sobre a atuação em Psicologia Escolar. In: FRANCISCHINI, Rosângela; VIANA, Meire Nunes. *Psicologia Escolar*: que fazer é esse? Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2016. cap. 03, p.54-73.

ZANON, Cristian et al. COVID-19: implicações e aplicações da Psicologia Positiva em tempos de pandemia. *Estudos de Psicologia* (Campinas), v. 37, 2020.

ZAVADSKI, K. C.; FACCI, M. G. D. A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior e a formação de professores. *Psicologia USP*, v. 23, n. 4, p. 683-705, 2012.

Capítulo 21

DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR: CONSTRUINDO PRÁTICAS EM PSICOLOGIA ESCOLAR NO CENÁRIO DA PANDEMIA

Carlos Eduardo Gonçalves Leal
UNIFSA/UFPI, ceduardoleal@yahoo.com.br

Dryelle de Castro Melo
UNIFSA, psidryelle@outlook.com

Paulo Natanael Sousa Sales
UNIFSA, paulonatanaelpsi@gmail.com

INTRODUÇÃO

A realidade está sempre em movimento. Nada é estático, tudo se move, tudo se transforma. No entanto, em meados de 2020, o mundo começou a mudar de uma forma jamais imaginada. Foi o início de uma das maiores pandemias da história. A COVID-19 se alastrou, fazendo as pessoas se recolherem em suas casas, impedidas de saírem para trabalhar, estudar, divertir-se. Fecharam-se as lojas, os shoppings, as empresas, as emissoras de TV, as escolas. O impacto foi sentido em todas as esferas sociais: saúde, economia, tecnologia, cultura, educação. O cenário de incertezas e medo gerou grandes prejuízos, financeiros ou não, para diversos espaços. As instituições de ensino, assim como os demais setores, não estavam preparadas para uma mudança tão brusca e tiveram que se adaptar a uma nova realidade. A suspensão das aulas presenciais, devido à grande possibilidade de contaminação no ambiente escolar/acadêmico, deu início a novas práticas e a uma reinvenção do ensinar e do aprender, mas também tem revelado a vulnerabilidade social de determinados grupos e o histórico contexto de crise da educação brasileira.

Nesse cenário social, os trabalhadores (as) da educação também foram afetados (as) e bombardeados (as) com novas atribuições diante da alternativa do ensino remoto, o qual, ainda que não se possa avaliar seu impacto, busca diminuir os prejuízos na aprendizagem escolar dos alunos. A proletarização do trabalho docente, as fragilidades formativas, as contradições que se expressam cotidianamente em sala de aula também compõem o cenário de caos que se instalou. É nesse contexto que o (a) psicólogo (a) escolar, da educação básica à educação superior, tem sido convidado (a) a repensar suas práticas científico-profissionais. Deste modo, o compromisso ético e político da psicologia enquanto ciência e profissão é o horizonte para o qual devemos direcionar nossas ações, uma vez que a crise pandêmica impacta de maneira mais expressiva nas vidas de determinados grupos sociais.

Este capítulo apresenta um relato de experiência dos autores com a psicologia escolar diante da pandemia da COVID-19. Os cenários em debate são: educação básica, com um relato da atuação em uma escola particular; educação superior, com o relato da atuação no contexto da assistência estudantil em uma instituição federal de ensino superior; e o atendimento à queixa escolar no contexto da psicologia clínica.

PSICOLOGIA ESCOLAR, EDUCAÇÃO BÁSICA E PANDEMIA

Esse tópico refere-se ao relato da prática de uma das autoras desse capítulo, onde buscamos descrever algumas ações desenvolvidas com toda comunidade escolar atendida, bem como comentar algumas percepções diante dessa nova realidade no qual todas as pessoas foram inseridas de forma repentina.

O que percebemos a olho nu é o aumento das demandas que a (o) Psicóloga (o) Escolar tem encontrado. Atender toda a comunidade escolar possibilita diversas ações e isso é muito importante nesse contexto, pois, sem dúvidas, todos de alguma forma vivenciaram os impactos diante da pandemia. Uma das nossas principais ferramentas de trabalho é o acolhimento, que nesses tempos tem sido um forte (e mais necessário ainda) aspecto diante da importância de fortalecer vínculos entre todos os envolvidos no processo de educação.

O transcender dessa atuação acontece quando a (o) Psicóloga (o) não se permite focar apenas naquilo que é considerado atribuições do Serviço de Psicologia. Nesse caos que todos estamos vivenciando, ir além daquilo que é possível é um importante requisito para conseguir lidar com tantos obstáculos e adversidades encontrados.

Diante disso, através da descrição desse relato explanamos algumas práticas exitosas diante do contexto de crise ocasionado pelo SARS-CoV-2. O objetivo é gerar algumas reflexões e também propiciar exemplos que possam servir de modelos para aqueles que também estão inseridos nessa circunstância desafiadora.

No que se refere à Psicologia Escolar, ainda se percebe certa invisibilidade do trabalho desenvolvido pelos profissionais da área, pois ainda é frequente a percepção de que a (o) Psicóloga (o), inclusive a (o) Psicóloga (o) Escolar, atua com a função diagnóstica e curativa. (MOREIRA, GUZZO; 2014). Agora, notamos que isso ficou distante, pois foi necessário acontecer uma pandemia para que o PEE (Psicólogo Escolar Educacional) fosse visto com outros olhos e valorizado mais ainda no contexto escolar.

Essa percepção pode estar relacionada à reação que muitas pessoas têm diante de queixas no contexto escolar, onde muitas buscam o auxílio do PEE para intervir imediatamente naquilo que elas consideram ser uma emergência que a (o) Psicóloga (o) precisa dar conta. Ou seja, é como se o serviço de Psicologia fosse "um corpo de bombeiros" na escola, onde surge um "incêndio" (metáfora para demandas escolares), e esse precisa ir "apagar o fogo". Então, a pandemia foi como um incêndio de grandes proporções e sendo assim, o PEE começou a ser solicitado cada vez mais.

No entanto, através disso foi possível desconstruirmos de forma mais pertinente, algumas crenças que ainda se tinha acerca da função do PEE. Essa maior visibilidade, nessa atual configuração escolar, foi favorável para esse aspecto. Se antes da pandemia, o foco de todos ainda era apenas no aluno no contexto escolar e não na escola como um todo, agora isso necessariamente teve que ser rompido, visto que todos levaram a sério que foram bastante afetados emocionalmente com a pandemia.

Martínez (2010) considera dois tipos de prática do PEE: tradicionais e emergentes. Nelas estão incluídas, por exemplo, práticas como: orientações para alunos, pais e professores, elaboração de projetos, análise e intervenção da instituição, participação na construção de propostas pedagógicas, dentre outras. Nesse atual cenário, esses dois tipos foram levados em consideração, mas pode ser considerado que há um novo tipo de prática: aquela para tempos de crise. Prática esta que exige que o PEE ultrapasse alguns limites e demonstre iniciativa e superação em decorrência das grandiosas demandas apresentadas.

Por isso, um aspecto que cabe nessa discussão diz respeito sobre a transcendência da atuação do PEE, visto que mesmo já possuindo demandas para trabalhar e intervir, outras que não se encaixam nos requisitos da nossa atuação, foram colocadas diante de nós para que pudéssemos também fazer algo a respeito.

Não há como negar que o contato mais direto nessa atual realidade foi com a gestão (direção e coordenações) da escola. Isso está relacionado à grande volatilidade que vem ocorrendo diariamente. Novos direcionamentos, mudanças constantes, dificuldades gigantescas, preocupações angustiantes, etc. Tudo isso, acontece com muita intensidade e requer da equipe gestora respostas e ações imediatas. Deste modo, a participação do PEE na articulação de tomadas de decisões, é algo que está sendo bastante recorrente.

Auxiliar a equipe dirigente e de coordenações está sendo uma das principais práticas exercidas, pois acreditamos que grandes demandas são encaradas diariamente por essas pessoas. E isso não significa que os olhos estão sendo fechados para os outros setores da escola, mas sim que envolver-se diretamente com essa equipe ajuda na construção de ações e estratégias para todos os demais segmentos da instituição. A escuta e parceria com as coordenações é essencial para a contribuição com o processo educativo, já que quando há

articulações em equipe fica mais fácil tomar decisões a partir daquilo que é pensado e observado juntos.

É importante frisar, ainda, que uma das principais práticas necessárias e mais emergentes inicialmente diz respeito ao conhecimento e/ou aprimoramento do uso da tecnologia por todos os profissionais, inclusive pela (o) PEE. Apesar de já ter certa experiência e domínio tecnológicos, buscamos intensificar nossos estudos para auxiliar nas demandas, inclusive colaborar com alguns profissionais que ainda não usufruíam de tanta habilidade no manuseio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

No novo momento vivenciado, além de refletir sobre a atuação do PEE, foi possível promover essas reflexões com os educadores também, pois muitos ainda tinham uma visão tradicional do processo educativo. Com esse novo cenário, tiveram que se permitir utilizar a tecnologia a favor da educação. Estudar, pesquisar e testar TDICs foi uma prática primordial no início do processo de aulas remotas. A melhor forma de mobilizar e motivar pessoas é dando exemplo a elas. Então, além do aperfeiçoamento em questões ligadas à Psicologia Escolar, foi fundamental o foco nos aspectos tecnológicos também.

Para Oliveira e Marinho-Araújo (2009), é importante que o psicólogo escolar tenha um olhar atencioso para o sofrimento vivenciado pelos professores, pois diariamente lidam com a exaustão e o desgaste. Diante do atual contexto, onde esses aspectos podem estar ainda mais intensos, é extremamente relevante a promoção de ações voltadas para os esses que são tão essenciais para que a educação continue acontecendo.

Nessa perspectiva foram promovidas para os (as) professores (as) discussões e ações sobre o autoacolhimento e autocuidado, enfatizando para eles a relevância desses aspectos para a vida pessoal e profissional deles. Aplicação de questionário de avaliação sobre a

saúde mental via Google Forms, momentos informativos e de partilhas nos encontros pedagógicos sobre essa temática e atendimentos individuais, foram efetuados a fim de promover um cuidado afetivo com estes, que são agentes indispensáveis e extremamente fundamentais no âmbito educacional.

Desse modo, uma intervenção foi a criação de um grupo no WhatsApp intitulado "Autocuidado em foco" que tinha como público-alvo todos os colaboradores da instituição, com o objetivo de estimular que os participantes incluíssem em sua rotina o hábito de cuidar mais de si. No decorrer de algumas semanas, 15 dicas e mais algumas orientações sobre o autocuidado foram compartilhadas. Tratava-se da demonstração de simples dicas, com o intuito de fazer com que essas pessoas percebem que para cuidar de si não é necessário fazer algo extraordinário.

Um fato percebido ainda nas aulas presenciais era o receio e vergonha de muitos alunos em buscar o Serviço de Psicologia. Em decorrência do distanciamento social, essa situação se intensificou. Portanto, foi imprescindível pensar em estratégias para viabilizar escutas desses alunos com o intuito de desempenhar atividades com o foco no acolhimento e discussão de temáticas para com os mesmos. Assim sendo, pensou-se no uso do Google Forms para construir formulários como ferramenta para "ouvir" os estudantes e levar em consideração suas opiniões e sugestões. Essa estratégia foi positiva, visto que remotamente os alunos conseguem se expressar mais através desses formulários. A partir disso, informações foram levantadas para que ações mais direcionadas fossem feitas. Bate papo, atendimentos e acolhimentos individuais, momentos de reflexões com a comunidade escolar, dentre outras, foram ações desempenhadas com base nos resultados identificados nas pesquisas realizadas com alguns alunos.

Uma ação de grande relevância diz respeito a abordar, com alunos do Ensino Médio, a temática da qualidade de vida e organização

dos estudos, pois esse é um dos maiores impasses para que eles consigam manter foco e concentração. Entretanto, orientar, acolher e dar dicas que incentivem os alunos a compreenderem o grande valor que esse novo modelo de aula possui e que eles precisam assumir um maior protagonismo diante desse formato, são atos oportunos no ambiente virtual escolar.

No que se referem às crianças da educação infantil, estas tiveram sua carga horária reduzida devido a recomendação da Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) que afirma não ser saudável a exposição excessiva a tecnologia, de crianças até cinco anos de idade. Neste caso, pensar em algo que fosse de curta duração, mas que viabilizasse um foco nas emoções dessas crianças foi um desafio.

Porém, foram feitas produções de vídeos curtos por algumas semanas para trabalhar com essas crianças tópicos sobre as emoções. Usar o lúdico como referência para isso foi o principal método utilizado. Falar sobre as cores e as emoções, associando uma cor para cada tipo de emoção, fazer uma pescaria de adivinhações para testar os conhecimentos das crianças sobre as emoções e orientar a construção de um jogo da memória das emoções, são alguns exemplos de ações desenvolvidas. Assim, pode-se dizer que aconteceu a união do útil ao agradável para aproximar a Educação Infantil nessas questões referentes aos aspectos socioemocionais que tanto foram afetados.

No que corresponde ao atendimento das famílias, a busca destas pelo Serviço de Psicologia foi crescente, visto que o espaço domiciliar se tornou também espaço-escola e lidar com isso tornou-se uma grande demanda para pais e responsáveis. Portanto, buscar auxílio e orientações devido toda essa situação foi algo que fez com que as famílias solicitassem mais o apoio da PEE.

Essa foi uma oportunidade viável para abordar com as famílias algumas considerações sobre a grande relevância de sua participação

do contexto educacional e como, nesses tempos de educação remota, a escola precisava mais ainda construir e ampliar a parceria entre família e escola. Sem dúvidas, esse fator influencia consideravelmente na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Em qualquer contexto é necessário fortalecer essa reflexão.

Algumas *lives* temáticas nas redes sociais da escola, foram organizadas e até mesmo produzidas pelo Serviço de Psicologia. Temáticas como: saúde física e mental, espiritualidade, aulas remotas e afetividade, desafio e possibilidades em tempos de educação remota, dentre outras, foram abordadas através da realização dessas *lives*. Nessa ação, outros profissionais foram convidados para participar, uma vez que proporcionar encontros multiprofissionais é bastante significativo e essencial para que diferentes visões e reflexões fossem colocadas.

Tudo isso ocorreu com o objetivo de assegurar uma maior aproximação para com todos que fazem parte da comunidade escolar. Sabe-se que o uso da tecnologia tem ocasionado encontros e em decorrência do distanciamento e isolamento social, recorrer a estratégias que possibilitam uma maior proximidade entre todos é algo essencial a ser levado em consideração. É impossível não ver e desviar de todos os desafios da atuação do PEE nessa atual realidade, porém focar naquilo que é possível pode inclusive oportunizar ainda mais uma atuação da Psicologia crítica ressaltando sua importância. Por essa razão, foi viável que a Psicóloga escolar buscasse ir além daquilo que lhe era colocado como possibilidades de atuação. Descobrir novas potencialidades e pensar de forma criativa com certeza viabilizou uma estruturação mais ampliada para atuação do PEE em tempos de crise.

PSICOLOGIA ESCOLAR, ENSINO SUPERIOR E PANDEMIA

Quando se demarca o cenário social do ensino superior na universidade pública federal, a pandemia tem produzido tensão para o (a) psicólogo (a) escolar que integra as equipes de assistência estudantil. A crise pandêmica, que se configura como uma expressão de uma crise já vigente, vem acentuando a vulnerabilidade social de estudantes universitários que compõem o público-alvo do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Em meio ao desmonte social, ao enfraquecimento das políticas afirmativas, às incertezas produzidas pelo atual contexto político, à intensificação da crise pelo COVID-19 e os desdobramentos que tudo isso gera nos processos subjetivos sociais e individuais, o (a) psicólogo (a) escolar do ensino superior tem experienciado o dilema de reconstruir, de forma criativa, suas práticas, no caminho da condução de atividades remotas, sobretudo, atividades via *internet*, e de, ao mesmo tempo, reconhecer seus limites quanto ao alcance do seu público-alvo, em razão das próprias fissuras sociais.

Nas últimas décadas, a educação superior brasileira sofreu mudanças substanciais, com a expansão da oferta de vagas e o fortalecimento das políticas de democratização de acesso. Como desdobramento, a permanência de estudantes de graduação, em especial, de estudantes em situação de vulnerabilidade social, tornou-se alvo das ações governamentais e, considerando o cenário social das instituições federais de ensino superior (IFES), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), do Ministério da Educação, vem se consolidando como uma importante referência para a atuação do (a) psicólogo (a). O PNAES tem como objetivos: 1) democratizar a permanência de estudantes na educação superior pública federal; diminuir o impacto das desigualdades sociais e regionais na

permanência e conclusão da educação superior; reduzir a retenção e a evasão; e contribuir para a inclusão social pela educação (BRASIL, 2010). Como destaca Marinho-Araújo (2016), a educação superior se apresenta como fértil para a ação da psicologia escolar, a qual deve estar voltada para a conscientização e o empoderamento dos sujeitos, aspectos fundamentais quando pensamos o público-alvo das ações da assistência estudantil, o qual carrega as marcas de um processo histórico de exclusão.

Quanto às práticas científico-profissionais em psicologia escolar, muitas possibilidades se desenham na educação superior, sobretudo, no contexto do PNAES. Com base nas discussões propostas por diferentes autoras (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2015; MARINHO-ARAÚJO, 2016; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009; SANTANA; PEREIRA; RODRIGUES, 2014; SANTOS; SOUTO; SILVEIRA; PERRONE; DIAS, 2015, entre outros) e nas reflexões produzidas a partir da nossa vivência profissional, compreendemos que a atuação do (a) psicólogo (a) escolar pode integrar: o mapeamento institucional quanto aos processos de subjetividade social; a escuta e aconselhamento psicológico; a participação na construção, acompanhamento e avaliação de políticas, programas e processos educacionais, sobretudo, no contexto da assistência estudantil; a caracterização da população estudantil, em especial, da população assistida pelos programas e projetos da assistência estudantil; a realização de pesquisas para o aprimoramento do processo educativo. Em função da pandemia e da suspensão das atividades presenciais na instituição federal de ensino superior a qual estamos vinculados, as práticas em questão precisaram ser revistas e adaptadas para o contexto remoto, sobretudo, via *internet*, condição que revelou o substancial impacto pandêmico sofrido pelo nosso público-alvo.

O Serviço de Apoio Psicológico (SAPSI) compõe o organograma da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários da instituição,

órgão responsável pelo planejamento, execução e avaliação da assistência estudantil. A pró-reitoria também inclui outros serviços, como o Serviço Social, Serviço Pedagógico, Serviço Odontológico, Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, além da coordenadoria e serviços ligados aos restaurantes universitários. Uma das primeiras ações no âmbito da pró-reitoria foi a constituição de uma comissão interna de crise, com representação de todos os serviços, entre os quais, o SAPSI. Os (as) psicólogos (as) participaram ativamente da discussão e planejamento das ações de assistência estudantil em meio a pandemia. Inicialmente, as reuniões da comissão eram presenciais, todavia, com a suspensão das atividades presenciais na instituição, os encontros passaram a ser via webconferência. Dentre as pautas discutidas coletivamente, estavam as ações desenvolvidas pelos (as) psicólogos (as) da instituição, as quais deveriam estar articuladas, em uma perspectiva multiprofissional, com as ações dos (as) demais trabalhadores (as) da assistência estudantil. Entre as deliberações, ficou acertado que o Serviço de Apoio Psicológico ficaria responsável pela criação e gestão de uma página em uma rede social, pela oferta de escuta e aconselhamento psicológico online (nas modalidades assíncronas e síncronas) e pela realização de webcobferências direcionadas à comunidade universitária. Outras ações, como, participação em comissões e reuniões, também se mantiveram, todas na modalidade *online*.

A criação da página na rede social tem como objetivo levar informação para a comunidade universitária sobre questões relacionadas à saúde mental no cenário da pandemia. Os conteúdos publicados na página são criados pelos profissionais do serviço, com base no projeto ético-político da psicologia enquanto ciência e profissão e nos seus referenciais teóricos, técnicos e práticos. As postagens integram a leitura da crítica e a leitura da possibilidade, visando garantir o acesso a informações fundamentadas que possam ajudar os leitores nas tomadas de decisão. A página também tem se configurado como um espaço de divulgação de ações afirmativas (no âmbito da instituição

e fora dela), de serviços voluntários de atendimento psicológico, de serviços de saúde geral, entre outras ações.

As webconferências, realizadas periodicamente, contam com a condução dos psicólogos do SAPSI e a participação de convidados (as), os quais têm abordado diferentes temas, como saúde mental, luto, racismo, entre outros. O objetivo dessa ação é construir um espaço de diálogo com a comunidade universitária, abordando temas que sejam indutores de reflexão, crítica, empoderamento e desenvolvimento dos processos de subjetividade social e individual. As temáticas são pensadas a partir das demandas acolhidas pelos profissionais no contexto dos atendimentos individuais, das próprias demandas institucionais identificadas antes da pandemia, das consultas realizadas na rede social e nos finais de cada webconferência e do debate coletivo sobre a atual crise.

O aconselhamento psicológico *online* tem sido realizado de forma assíncrona, quando o psicólogo e o usuário do serviço não estão *online* ao mesmo tempo, e de forma síncrona, quando a comunicação ocorre em tempo real. O aconselhamento tem como objetivo oferecer escuta qualificada para as preocupações e angústias dos (as) estudantes, sobretudo, relacionadas à vida acadêmica diante do cenário pandêmico, ajudando-os nos processos de regulação emocional, redefinição de planos, tomada de decisão, com a finalidade de promover o desenvolvimento de recursos subjetivos que possam colaborar para uma ação consciente, reflexiva e crítica. Os (As) estudantes solicitam atendimento via endereço eletrônico institucional do serviço ou são encaminhados (as) pelas coordenações de curso, professores (as) e demais serviços da pró-reitoria. O aconselhamento psicológico síncrono é realizado em aplicativo específico, por meio de mensagem de texto, de áudio, ligação telefônica ou videochamada.

A condução das atividades remotas na modalidade online tem sido importante para a manutenção das ações de apoio psicológico

na assistência estudantil. As atividades têm impacto positivo, considerando as devolutivas dos (as) usuários (as), o engajamento dos (as) participantes nas webconferências e nas publicações realizadas na rede social. Entretanto, o contexto dos atendimentos individuais tem revelado o cenário de desigualdade social que torna o enfrentamento da crise mais difícil para determinados grupos. As limitações quanto ao acesso à *internet*, o sofrimento relacionado à incerteza do futuro profissional, a crise econômica, o retorno para um convívio familiar de violência (física e psicológica), entre outras situações, revelam os limites das ações psicológicas. Dada a complexidade do sofrimento humano, a articulação com os (as) demais profissionais da assistência estudantil e a construção de práticas com base em uma perspectiva crítica em psicologia escolar se configuram como pontos essenciais para o fazer psicológico no ensino superior.

DEMANDAS ESCOLARES EM CONTEXTO CLÍNICO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO REMOTA

A pandemia colocou muitos pais e mães em uma zona de desconforto talvez nunca antes vista. O retrato que a nova realidade mostrou foi o de pais tendo que se desdobrar entre o home office e/ou as atividades de casa e as atividades escolares dos filhos. Vulnerabilidades foram evidenciadas nesse processo: famílias que se encontravam muito distantes da educação de suas crianças, fragilidades no contexto familiar, vínculos enfraquecidos.

Em contrapartida, faz-se necessário considerar a possibilidade de uma maior aproximação entre as famílias, seja em sentido afetivo, seja em sentido escolar, como uma das grandes potencialidades que também se apresentou nessa atual conjuntura social. Para Castro,

Vasconcelos e Alves (2020), é fundamental que a educação infantil no atual momento pandêmico conte com a participação ativa das famílias, pois as crianças precisam de um mediador no processo de aprendizagem. Tendo em vista tal necessidade, aqui relata-se a experiência de um dos autores no atendimento de demandas escolares em contexto clínico.

As crianças atendidas estavam em processo terapêutico por conta de outras queixas ou demandas, mas nesse atual contexto em que vivemos, alguns pais relataram que seus filhos “não queriam estudar”. Assim, trabalhamos também essas questões. Primeiramente, investigamos o motivo dos comportamentos de esquiva. Chegamos à conclusão de que as crianças preferiam brincar ao invés de assistir às aulas e/ou fazer as tarefas. Partimos do pressuposto de que o aprendizado se torna mais eficaz quando as atividades estão próximas dos interesses da criança. Assim, fizemos um mapeamento de quais desenhos animados e personagens as crianças gostavam. Em seguida, produzimos atividades de acordo com os conteúdos estudados e com os personagens de interesse. Algumas dessas atividades foram realizadas no *setting* terapêutico; outras foram entregues aos pais para serem realizadas em casa.

O aspecto seguinte a ser considerado foi a organização da rotina das crianças com o intuito de desenvolver comportamentos pró-estudo. Os pais foram orientados a estabelecerem junto à criança uma rotina de atividades, que incluía estudos e momentos de lazer, adaptada à nova realidade vivenciada atualmente. A rotina seria montada à noite, juntamente com a criança, contendo todas as atividades que ela realizaria no dia seguinte, entre atividades da escola e brincadeiras. Isso possibilitaria que as crianças tivessem mais previsibilidade sobre o que aconteceria no dia e os momentos adequados para estudar e brincar. Com isso, concordamos com Rodrigues e Dutra (2016) quando consideram a rotina um hábito salutar, que possibilita ao indivíduo

uma melhor organização da sua vida, tornando-a mais harmônica e trazendo mais significado para aquilo que se faz.

A orientação aos pais quanto à organização da rotina das crianças levou em conta alguns fatores imprescindíveis: a) a rotina deveria ser colaborativa, ou seja, a criança precisaria participar ativamente do planejamento das atividades; b) as atividades seriam organizadas de forma que houvesse equilíbrio entre os horários para estudos e horários para lazer e brincadeiras.

Como parte da intervenção, algumas reflexões foram propostas para os pais no intuito de fazê-los compreender como poderiam auxiliar seus filhos nas tarefas escolares nesse momento de desafios diversos.

Em primeiro lugar, falamos sobre as emoções desagradáveis que podem surgir em situações de aula e/ou tarefas escolares. Nos primeiros anos de vida, estudar ainda não é algo prazeroso a ponto de que a criança prefira fazer tarefa ao invés de estar brincando. É natural que a criança sinta raiva, tristeza, ansiedade. Compreender e acolher essas emoções das crianças, permitindo também que elas expressem seu desconforto, é crucial para saber lidar melhor com situações assim. Destacamos também a importância de manter um local de estudo para a criança, dentro das possibilidades da família, a fim de que a criança possa se organizar melhor na realização das suas atividades. Por fim, orientamos os pais que não focassem no resultado que a criança deveria atingir e que passassem a olhar e valorizar o esforço, a persistência, a perseverança, mesmo que elas não chegassem ao resultado esperado. É preciso que os pais celebrem os pequenos avanços de seus filhos para que os mesmos se sintam valorizados e encorajados, desenvolvendo autonomia e autoconfiança.

De acordo com o relato dos pais no atendimento seguinte, ou seja, uma semana depois, o resultado foi favorável, pois as crianças melhoraram seu rendimento e não estavam apresentando resistência

para estudar. No entanto, é imprescindível destacar que o apoio nas atividades escolares, nas aulas, a organização de rotina, de espaço, o acolhimento das emoções desagradáveis e a valorização dos esforços da criança devem ser sempre alvo de reflexões e prática por parte da família, não se limitando a uma semana.

CONCLUSÃO

A crise pandêmica tem acentuado as fissuras do cenário educacional brasileiro e lançado desafios para a reconstrução de práticas científico-profissionais no âmbito da psicologia escolar. Os relatos apresentam possibilidades de atuação profissional jamais imaginadas em contexto anterior, as quais expressam as particularidades dos diferentes cenários sociais nos quais ocorreram.

As contradições que integram o ensinar e o aprender nas atividades remotas e a queixa escolar que se origina das relações de escolarização nessas atividades endossam a importância do projeto ético-político da psicologia e a necessidade de se consolidar práticas que assumam um compromisso com a transformação da educação. Portanto, é preciso ir além, romper paradigmas, inovar práticas para que assim se possa colaborar com os sujeitos e os espaços sociais nas suas possibilidades de desenvolvimento subjetivo.

REFERÊNCIAS

BISINOTO, Cynthia; MARINHO-ARAUJO, Claisy. Psicologia Escolar na Educação Superior: panorama da atuação no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 67, n. 2, 2015.

CASTRO, Mayara Alves de; VASCONCELOS, José Gerardo; ALVES, Maria Marly. Estamos em casa! Narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia. *Revista do Pemo*, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2020.

DE EDUCAÇÃO BÁSICA, Câmara. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2010.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v.33, n. 2, 2016.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. O que pode fazer o psicólogo na escola?. *Em aberto*, v. 23, n. 83, 2010.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v.13, n.1, 2009.

MOREIRA, Ana Paula Gomes; GUZZO, Raquel Souza Lobo. O psicólogo na escola: um trabalho invisível?. *Gerais*: Revista Interinstitucional de Psicologia, v. 7, n. 1, p. 42-52, 2014.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia escolar: cenários atuais. *Estudos e pesquisas em psicologia*, v. 9, n. 3, p. 648-663, 2009.

RODRIGUES, Dulce Helena Brum; DUTRA, Jorge da Cunha. Educação Infantil e Rotina: Dois Elos Que Devem Permanecer Unidos. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 13, n. 2, p.60-68, 2016.

SANTANA, Alba Cristhiane; PEREIRA, Alciane Barbosa Macedo; RODRIGUES, Larissa Goulart. Psicologia Escolar e educação superior: possibilidades de atuação profissional. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v.18, n.2, 2014.

SANTOS, Anelise Schaurich dos; SOUTO, Danielle da Costa; SILVEIRA, Katia Simone da Silva; PERRONE, Claudia Maria; DIAS, Ana Cristina Garcia. Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no ensino superior: reflexões sobre práticas. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v.19, n.3, 2015.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). *Manual de Orientação*: Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital. #Menos telas #Mais Saúde [Internet]. Rio de Janeiro: SBP. Disponível < https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-__MenosTelas__MaisSaude.pdf > Acesso em: 28 de Outubro de 2020.

Capítulo 22

EDUCAÇÃO E SAÚDE MENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID- 19: PROJETO NEUROLIVE

Ana Raquel de Oliveira
UFPI, anaraqueloliveira@ufpi.edu.br

Renata Gomes Monteiro
UFPI, renatamonteiro@ufpi.edu.br

Andrea Kiss Alves Gonçalves
UFPI, oiandrea@gmail.com

Kayron Tiago Araújo de Sousa
UFPI, kthyago16@gmail.com

Laurentino Gonçalo Ferreira Filho
UFPI/UFDPar, laurentinopsi@gmail.com

INTRODUÇÃO

A pandemia COVID-19 (*Corona Vírus Disease-19*) causada pelo novo coronavírus (Coronavírus 2 da Síndrome Respiratória Aguda Grave - SARS-CoV-2) levou os países a adotarem medidas de isolamento e distanciamento social, interrupção de aulas e trabalhos presenciais para reduzir o contágio pelo vírus. No Brasil, estas medidas foram regulamentadas pelo Boletim Epidemiológico Covid-19 nº 15 - 16/07/2020 do Ministério da Saúde (MS) e pela Portaria nº 343/2020 do Ministério da Educação (MEC).

O MEC defendeu ainda que a presencialidade nas instituições de ensino e a aproximação entre as pessoas demandam cuidado sensível frente aos modos de transmissão e o papel dos portadores assintomáticos na difusão do vírus. Neste sentido, o novo coronavírus torna as instituições educacionais um dos espaços mais vulneráveis ao risco da transmissão. Em função disto, o sistema educacional, assim como todas as áreas da sociedade, teve que buscar alternativas para se adaptar a nova realidade. A atividade remota emergencial por meio do avanço tecnológico e de seus múltiplos recursos, tem sido considerada uma alternativa para atenuar tais impactos.

As redes sociais virtuais são ferramentas de comunicação que permitem às pessoas com interesses e práticas em comum interagirem regularmente de forma organizada na *internet*. O recurso *live streaming*, que é uma transmissão ao vivo de áudio e vídeo na *internet*, ganhou força durante a pandemia. A rede social *instagram*, por exemplo, possui uma ferramenta que permite ao usuário fazer uma transmissão de vídeo em tempo real para os seguidores. Desta forma, as redes sociais e mídias digitais têm sido o eco principal e mais acessível em defesa da vida.

O contexto de pandemia repercute sobre a forma como o cérebro responde através de pensamentos, capacidade de tomar decisões, sentimentos, comportamentos e outras atividades mentais, acarretando sobrecarga cognitiva. Neste cenário de incerteza e novidade, diversos aspectos da cognição constituem-se alvos importantes para mudança de comportamentos, crenças e atitudes. Por exemplo, a percepção de risco, o conhecimento geral, os estilos cognitivos e a tomada de decisão (MALLOY-DINIZ *et al.*, 2020)..

Neste sentido, é importante criar canais de comunicação que veiculem informações cientificamente válidas e pautem a atuação de profissionais, tomadores de decisão e mesmo da população. Questões relacionadas à mudança de comportamento e atitude, seja no tocante à adoção de medidas protetivas, seja na manutenção de uma boa saúde mental ou no planejamento de uma vida pós-pandemia, passam a figurar como cruciais no momento atual. Neste caso, a veiculação de informações pelas mídias de grande acesso pode aumentar a percepção de eficácia dos comportamentos prescritos, aumentando a chance de adoção desses comportamentos (MALLOY-DINIZ *et al.*, 2020).

De acordo com o pressuposto neurocientífico, uma informação relevante para se tornar consciente deve ultrapassar primeiramente o filtro da atenção. Entende-se que a primeira impressão em nossa consciência se faz por meio de uma memória sensorial que dura alguns segundos e corresponde apenas a ativação dos sistemas sensoriais relacionados a ela. Se a informação for considerada relevante poderá ser mantida; caso contrário será descartada (COSENZA; GUERRA, 2011).

Para que esta informação seja mantida na memória operacional deve ocorrer um processo de repetição que envolve artifícios verbais (alça fonológica) ou espaciais (esboço visuoespacial) conforme sugere Cosenza e Guerra (2011). Em outras palavras, a enxurrada de informação produzida sobre os efeitos da pandemia pode até informar,

mas não garante que o conteúdo será internalizado e praticado, pois demanda outros processos cognitivos. Assim, se uma informação for reativada um número suficiente de vezes e se puder ser associada a sinais e pistas que levam a registros já disponíveis, a memória operacional conseguirá conservar tal informação por um período de tempo mais prolongado (COSENZA; GUERRA, 2011).

Em face de todo este arcabouço, no contexto do Ensino Superior, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Neurociências e Educação da Universidade Federal do Piauí (NEPNE/UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella, teve suas atividades presenciais suspensas, mas os encontros foram repensados e idealizado o Projeto Neuro*Live*. Este projeto inicial foi revisado e incorporado ao "Projeto Covid-19: Acolhimento Psicológico Emergencial e Oficinas de Cuidado em Saúde Mental", sendo submetido à apreciação da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREXC/UFPI) e posteriormente ao Edital Nº 004/2020 de seleção e fomento a projetos de extensão no enfrentamento à COVID-19.

Diante do exposto, o objetivo principal deste capítulo é relatar os resultados preliminares do "Projeto Neuro*Live*" que visa promover o debate de ideias sobre temas relacionados a educação e a saúde mental, tendo por base os referenciais da Psicologia Educacional/ Escolar e da Neurociências.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pandemia causada pelo novo coronavírus provocou uma corrida por saberes científicos relevantes que nos levem a um mínimo de previsão e algumas certezas teóricas em relação à aspectos como, por exemplo: transtornos mentais, cognição, sono, memória, aprendizagem e desenvolvimento humano. Muitas questões emergiram

velozmente, principalmente porque a compreensão sobre a dinâmica de ação do vírus era quase inexistente.

Diante disso, Enumo e Linhares (2020), afirmam que no contexto pandêmico, o corpo de conhecimento sobre os aspectos psicológicos das pessoas tem sido construído ao mesmo tempo em que se entende o curso natural da doença. E procurando contribuir com esses estudos, apresentamos reflexões a partir de nossas primeiras experiências com atividades intencionalmente planejadas para tratar a respeito da pandemia e suas repercussões no cenário educacional e da saúde.

A revolução nas investigações científicas a respeito da aprendizagem e desenvolvimento humano implica consequências importantes na prática educacional como um todo, mas principalmente no que diz respeito aos espaços formais educativos, uma vez que sem dúvida o trabalho dos cientistas cognitivos dá um contorno especial e significativo à atividade dos profissionais da educação. Fundamentados por essa perspectiva Nunes e Silveira (2011, p.14), destacam que "conhecer o modo como os alunos constroem, elaboram e dão significado aos seus conhecimentos, ajuda o professor a orientar sua prática pedagógica, respeitando as subjetividades dos alunos com seus ritmos, níveis e singularidades."

Alinhado a essas questões, pode-se vislumbrar um dos postulados teóricos que têm dado fôlego ao fazer pedagógico, a saber: a ênfase numa aprendizagem que leve em conta o entendimento integral dos fatos e não apenas a memorização descolada de um arcabouço conceitual mais abrangente sobre os assuntos que são ensinados. Uma extensão dessa visão é entender que "a compreensão profunda do assunto transforma a informação factual em conhecimento utilizável" (CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA DOS ESTADOS UNIDOS, 2007, p.35).

Considerando o desafio de fazer os estudantes saírem de um nível de aprendizado mais simplório e superficial para um nível mais complexo e significativo no ensino presencial, e levando em conta todas as perspectivas interativas proporcionadas por uma sala de aula real, uma reflexão pode ser levantada: como crianças e adolescentes, que nunca haviam sido expostos a um tipo de ensino formal unicamente digital, estão incorporando conhecimentos a ponto de que eles tenham um nível de significado relevante em suas ações cotidianas? Em vista dessas questões, Muratori e Ciacchini (2020, p. 132, tradução nossa)[1] ao escreverem sobre os aspectos psicológicos que afetam as crianças em tempos de COVID-19, reforçam a concepção de que "muitas crianças estão lutando com o ensino à distância: eles passam horas em frente de uma tela, ouvindo um professor, com níveis elevados de distração e níveis mais baixos de atenção."

É sabido que estudos psicológicos sobre a atenção têm levantado uma série de conhecimentos expressivos sobre o tema[2], porém não é novidade que a capacidade atentiva dos estudantes é um requisito relevante para a realização das atividades e para o processamento de informações. Nesse sentido, a questão futura será descortinar que aprendizagens se sucederam durante o tempo que o público mirim e juvenil esteve submetido ao ensino exclusivamente virtual e em um ambiente de aprendizagem doméstico sem a presença física de outros alunos e do professor.

Vinculado a isso, tem-se os conceitos enfatizados por Lev Vygotsky em relação ao papel do contexto relacional e o impacto do contato social no suporte para o processo de aprender, uma vez que "pensar o desenvolvimento humano em Vygotsky é impossível sem a

1 Many children are struggling with distance learning: they spend hours in front of a screen, listening to a teacher, with higher levels of distraction and lower levels of attention

2 Exemplo dessas novas reflexões a respeito do tema da atenção podemos encontrar no artigo das autoras Maria Helena De-Nardin; Regina Orgler Sordi, intitulado: Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas implicações para a aprendizagem

dimensão do outro, do intercâmbio social, da interferência do meio, bem como das situações de aprendizagem que se efetivam e fazem o desenvolvimento avançar" (NUNES e SILVEIRA, 2011, p. 109)

A pandemia restringiu a relação das crianças de forma presencial apenas aos agentes do lar. Assim, entende-se que futuramente será preciso reavaliar de que maneira a experiência no ciberespaço no processo de ensino vem modulando o nível de aprendizagem das mesmas, tendo em vista que as trocas colaborativas e as relações entre os pares parecem ter sido reduzidas sobremaneira com a recriação de uma configuração de ensino escolar integralmente virtual.

Refletirmos esse processo de aprendizagem no atual contexto virtual, nos leva a uma análise dentro da perspectiva de quatro agentes, que são: família, escola, alunos e o Conselho Nacional de Educação. Este último, com a reorganização do calendário escolar, recomendou que fossem permitidas formas de reorganização pedagógica, de competência dos sistemas de ensino, por meio de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima. Dentre os vários pontos analisados e expostos no Parecer 5/2020, temos:

> O ponto chave ao se discutir a reorganização das atividades educacionais por conta da pandemia situa-se em como minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes, considerando a longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares (CNE, 2020).

No ensino infantil, foi orientado às escolas que desenvolvessem materiais de orientações às famílias com propostas de atividades lúdicas, recreativas, criativas e que proporcionasse a realização das mesmas, pelas crianças, em casa enquanto durar o período de emergência. Ou seja, uma forma de garantir o processo de aprendizagem às crianças e evitar maiores prejuízos e/ou retrocessos cognitivos, socioemocionais e físicos.

Para o ensino fundamental menor, a sugestão foi a orientação das famílias com roteiros de ensino que pudessem auxiliar no acompanhamento das atividades a serem realizadas pelas crianças. Vale ressaltar que tal orientação às famílias não deveriam ter caráter substitutivo ao papel do professor, mas sim auxiliar na organização da rotina de estudos.

No ensino fundamental maior e médio, a elaboração das atividades deveria basear-se diretamente às competências e habilidades preconizadas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), com uso de plataformas digitais, concessões de horários em TV local, mídias sociais (grupos em whatsapp, facebook, skype etc).

Para as famílias ficou o peso de tentar o acesso às plataformas e mídias sociais, assim como a organização para mediação (facilitação da aprendizagem) das propostas solicitadas pelas instituições de ensino. Aos alunos, coube a adaptação, em caráter de urgência, à mudança ambiental, intimidade com o novo espaço de aprendizagem e interação.

Às escolas, foi recomendado que se priorizasse conteúdo essencial para a idade, levando em consideração formatos de ensino síncrono e assíncrono e metodologias diversas que promovessem maior aprendizagem e interação. No ensino superior, permanecem questões semelhantes ao ensino básico, mas com a autonomia que cada Universidade possui em relação às respostas acadêmicas à pandemia, sobretudo porque a Portaria nº 343 estabeleceu diretrizes para ampliar a modalidade a distância de forma emergencial (ARRUDA, 2020).

A ideia de aprender em cada momento histórico apresenta suas idiossincrasias, e a dessa época presente demonstra que teremos que avançar na produção de mais conhecimentos acerca de como vem ocorrendo as aprendizagens de crianças e adolescentes a partir da

mediação de ferramentas tecnológicas e das plataformas digitais. A expectativa é de que possamos avançar de uma compreensão que salte de um nível moderado para profundo.

Enumo e Linhares (2020) compartilham da ideia de que certamente os estudos empíricos na área da Psicologia serão necessários para "entender de forma aprofundada os impactos em diferentes áreas do desenvolvimento das crianças expostas ao momento histórico da pandemia da COVID-19."

MÉTODO

Trata-se de um relato de experiência de um projeto elaborado e desenvolvido no contexto da pandemia da COVID-19, denominado Projeto Neuro*Live* que compõe o plano de ação do "Projeto Covid-19: Acolhimento Psicológico Emergencial e Oficinas de Cuidado em Saúde Mental", uma realização do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Neurociência e Educação e da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPI, com ações voltadas tanto a comunidade interna da UFPI, quanto ao público externo à Instituição.

A realização das Oficinas ocorre por meio das redes sociais virtuais, que são ferramentas de comunicação que permitem que pessoas com interesses e práticas em comum interajam regularmente de uma forma organizada na internet, utilizando um mecanismo específico, independentemente de onde estejam. A equipe de trabalho envolvida no gerenciamento da ação é composta por docentes e discentes da UFPI e de outras instituições de ensino que assumem diferentes funções: coordenador, vice-coordenador, membro organizador, executor colaborador, comissão científica e monitor.

Em relação às funções, compete a coordenação: supervisionar o processo de planejamento e execução das *lives*, assim como figurar como debatedor e/ou mediador. O membro organizador atua no planejamento da proposta, divulgação do projeto e gerenciamento dos perfis nas redes sociais. Compete ao monitor o apoio ao uso das tecnologias de informação e comunicação e suporte técnico e controle do tempo de apresentação no momento da *live*. A comissão científica estabelece a cada semana o roteiro de trabalho da semana seguinte, convida potenciais debatedores que são especialistas nas áreas temáticas e reúne a equipe para fazer avaliação.

A equipe é orientada a pesquisar e se atualizar sobre os dados relacionados a pandemia e a outros assuntos pertinentes. A partir disto, sugerem temas para as *lives* e escolhem um convidado debatedor. O especialista é convidado por um membro da equipe, enquanto os demais se encarregam da produção do flyer, divulgação e mediação da *live*. Vale destacar que a agenda é organizada mensalmente, considerando os eixos da educação, saúde e neurociências. Os profissionais que apoiam as Neuro*Lives*, de maneira voluntária, são psicólogos, pesquisadores, professores do ensino básico e superior, fisioterapeutas, médicos, dentre outros especialistas

As *lives* têm periodicidade semanal, com uma hora de duração cada, com a participação de um debatedor (convidado) e um mediador, e ocorre ao vivo. Os vídeos das *lives* são gravados e postados na internet sob autorização prévia dos participantes, quanto ao direito de uso do áudio e imagem, resguardando-os do cuidado ético do referido projeto no contexto cibernético.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As neuro*lives* são realizadas por especialistas que abordam temáticas pertinentes ao contexto pandêmico, a agenda é organizada previamente e a cada semana é debatido um novo tema. Até o presente momento foram realizadas 14 neuro*lives* que podem ser categorizadas nos seguintes eixos temáticos: educação, neurociências e saúde. Como será discutido a seguir.

Eixo 1: Educação

Os grandes desafios da educação diante do isolamento social

O projeto de Neuro*lives* iniciou com a temática escolar, visto a situação crítica de estudantes, famílias, professores, gestores etc. Discorrer sobre os desafios da educação nesse contexto, foi um tanto quanto desafiador, pois estávamos nos referindo a um cenário incerto, sem breve previsão de retorno. À época, início do distanciamento social, a grande preocupação era entender a estruturação do ensino.

Para isso, as professoras Andréa Kiss e Aline Fonseca realizaram discussão sobre a implementação do ensino remoto emergencial e a confusão em comparar essa modalidade com a modalidade EAD. As professoras discorreram brevemente entre pontos importantes como a mediação da família, uma vez que o ensino remoto emergencial adentrou os lares e o contexto era de home office para muitos pais, o que culminou em insegurança para pais e estudantes. Assim como também a capacitação e formação de professores para atender essa demanda em um contexto tão urgente.

Outro fator que mereceu destaque foi o subsídio tecnológico e as discussões que envolvem o acesso a essas ferramentas digitais. fato que compromete muito a efetividade do ensino remoto emergencial, uma vez que, em maioria, nossos estudantes têm pouco acesso aos meios digitais.

Por fim, ressaltaram a importância da aprendizagem nesse processo, assim como a avaliação dos estudantes em ensino remoto e o desafio dos professores na avaliação dessa aprendizagem. Sendo, na concepção das mediadoras da *live*, necessário focar no aspecto emocional, acolhimento, planejamento e estratégias de ensino que gerassem ganho de aprendizagem e não sobrecargas ao alunado e família.

Aprendizagem em tempos de pandemia

A referente Neuro*live* teve como objetivo principal discutir a qualidade da aprendizagem durante o ensino remoto emergencial, momento em que as famílias se tornaram mediadoras do processo de aprendizagem de seus aprendizes e no qual os professores tomaram para si um papel de tutor à distância.

Com o intuito de provocar maior compreensão, as professoras focaram em quatro agentes, ou seja, pontos cíclicos e essenciais na discussão sobre a aprendizagem, são eles: alunos, pais, escolas, CNE (Conselho Nacional de Educação).

Na medida em que a pandemia da covid-19 se instalava e o ensino remoto deixou de ser emergencial para ser planejado, de acordo com o que foi preconizado pelo Conselho Nacional de Educação, outros fatores preocupantes passaram a serem analisados, uma vez que o grande objetivo de se arregimentar o Ensino Remoto Emergencial, foi a necessidade de não estagnar o processo de aprendizagem de crianças, jovens e adultos estudantes.

Mas e nossa comunidade em geral, tem como se adaptar a esse processo sem comprometer a aprendizagem?

Discutiu-se então, as dificuldades das famílias em relação ao home office, acesso aos meios tecnológicos e logística de mediação durante as videoaulas. Necessário lembrar: Pai não é professor. Ainda sobre os meios tecnológicos, a condição financeira favorece, mas também compromete o acesso.

A mudança ambiental para os alunos em geral, principalmente os que não estavam habituados a essa modalidade de ensino. De repente, a escola estava no ambiente doméstico, perpassando toda essa rotina e por período estendido. Algo que certamente impacta no processo de atenção, memória, interação etc.

As escolas, como se organizaram em plataformas e planejamento? sem falar nas que não obtiveram retorno dos órgãos responsáveis e, com isso, não ofereceram alternativa para estudantes nas áreas mais periféricas.

Por fim, havia dúvidas em relação ao que os Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação poderiam preconizar. Para as professoras Andréa Kiss e Aline Fonseca, o formato síncrono e assíncrono, assim como a priorização de conteúdos essenciais apenas para a idade, produção de conhecimento e realidade dos aprendizes são essenciais no contexto vivenciado, uma vez que a atenção e memória são comprometidas com o uso exacerbado de telas.

Atenção educacional e psicossocial a crianças e adolescentes durante a pandemia da COVID-19

O professor Fauston é membro voluntário do coletivo “Frente Nordeste Criança”, formado por representantes de todos os estados do Nordestes e que estão vinculados ao Projeto Mandacaru. O grupo

faz um trabalho denso e pesado com a finalidade de pensar ações concretas em relação aos cuidados à infância e adolescência frente à pandemia do novo coronavírus, levando em conta a realidade peculiar que cada estado vivencia no momento.

Um aspecto considerado pelo docente é que a Frente Nordeste Criança não pensa a pandemia apenas pelo viés da saúde, pois seria um equívoco irreparável, uma vez que a mesma nos afeta em relação à saúde, educação, assistência, acesso à cultura e segurança pública. A meta é pensar a infância e a adolescência nesse cenário atual de uma forma interdisciplinar, gerando mobilização política efetiva que melhore as condições de vida das crianças e adolescentes.

Com o intuito de materializar suas ideias, a Frente publicou a primeira Nota Técnica, elencando um conjunto de recomendações, tendo como intenção criar um aplicativo de monitoramento "Nordeste Infância e Adolescência", promovendo um espaço de escuta das necessidades dos mais diversos estados, acionando movimentos sociais, que possam estabelecer pontes com alguns órgãos, como: Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e os Conselhos Tutelares.

Ainda nesse sentido, o professor nos questiona: quais seriam as instituições de cuidado à criança e a adolescência nesse momento pandêmico? E ele responde: Todas! De acordo com ele todas as instituições sociais (lideranças comunitárias, órgãos estatais, federais, etc) a partir de suas especialidades e subespecialidades deveriam promover proteção infantojuvenil, no que diz respeito ao trabalho infantil, violência doméstica e outras necessidades vivenciadas por esse público em tempos de pandemia.

Eixo 2: Neurociências

Funções executivas (FE's) no processo de aprendizagem

Esta neuro*live* teve como objetivo discutir o papel das funções executivas no processo de aprendizagem durante a pandemia. Inicialmente, a professora Jéssica Santana (UEMG) conceituou as funções executivas como um sistema funcional neuropsicológico, composto por um conjunto de funções responsáveis gerenciar os recursos cognitivo-comportamentais com as finalidades de planejamento e regulação do comportamento. Permitem ao indivíduo direcionar comportamentos a metas, avaliar a eficiência e a adequação desses comportamentos, abandonar estratégias ineficazes em prol de outras mais eficientes e, desse modo, resolver problemas imediatos, de médio e de longo prazo.

As FE's apresentam um desenvolvimento mais intenso entre quatro e oito anos e ao longo da adolescência até o início da vida adulta. Diferentes perspectivas teóricas relacionam o processo de aprender às capacidades de planejamento e regulação da própria atividade em função de determinados objetivos. As dificuldades de aprendizagem aparecem relacionadas a falhas ou ao atraso no desenvolvimento dessas capacidades de planejamento, monitoramento e controle da própria atividade.

Esse processo envolve o uso das FE's "frias" e "quentes". As primeiras seriam eliciadas diante de problemas mais abstratos, relativamente descontextualizados, enquanto as segundas seriam requeridas diante de problemas com envolvimento emocional. No contexto do ensino-aprendizagem no formato remoto, as FE's estariam sendo muito afetadas, sobretudo, os componentes quentes, em virtude, da ausência de interações sociais que estimulam funções

como tomada de decisão, controle inibitório e flexibilidade cognitiva. Entretanto, é possível família e escola lançar mão de estratégias que minimizem esses danos, tais como: utilização de jogos e treinos baseados em estratégias e em processos, trabalhos grupais baseados na resolução de problemas, treinamento de gerenciamento de metas. Portanto, o processo de aprendizagem com suas exigências em termos de determinação de objetivos, de planejamento para executá-los, de controle sobre os passos estabelecidos, demanda um desempenho eficiente das funções executivas.

Nos braços de Morpheu: Como melhorar o sono em tempos de pandemia

O objetivo desta oficina foi discutir como o ciclo sono-vigília é afetado em situação de estresse, diferenciar dificuldades situacionais e patológicas e apresentar estratégias para regulação do sono. O sono é uma necessidade fisiológica básica que tem como benefícios: sensação de bem-estar, descanso físico e mental, contribuindo a restauração e recuperação energética corporal, a consolidação do aprendizado, o aumento da defesa imunológica, a eliminação de radicais livres e a saúde mental. Contudo, em situações de estresse crônico e alteração da rotina, o comportamento em relação ao sono muda e os hábitos desenvolvidos, muitas vezes, dificultam ou prejudicam o início e a qualidade do sono.

Técnicas modernas de eletroencefalografia permitiram distinguir que o sono é composto de duas fases alternantes: NREM (sono sem movimentos oculares) e REM (com movimentos oculares rápidos) cada um possui mecanismos neurais e indicadores eletrofisiológicos e comportamentais distintos (Lent, 2008). O sono prepara para um estado de vigília de forma efetiva. Ambos os estágios são fundamentais para uma vida saudável, acredita-se que o sono NREM esteja relacionado com a liberação de hormônios e a manutenção do sistema

imunológico, já o sono REM parece estar envolvido com o aumento do fluxo sanguíneo cerebral e a consolidação da memória. Assim, é preciso assegurar um período de sono total a fim de suprir nossas necessidades (Lent, 2008).

A privação do sono ocasiona diversas alterações cognitivas e comportamentais, hormonais e neuroquímicas, bem como reduz a longevidade. Tem-se constatado que a privação de sono tanto predispõe a distúrbios do sono, como ativa o eixo hipotálamo-hipófise-supra-renal, reduz o hormônio masculino testosterona, além de desencadear transtornos cognitivos.

Por estas razões, diante do momento de pandemia é preciso reforçar os cuidados da higiene do sono, utilizando estratégias protetivas como: definir horários regulares para dormir e despertar, de acordo com a dinâmica diária atual e ir para a cama apenas quando muito sonolento; desligar os aparelhos eletrônicos 40 minutos do horário habitual de dormir e substituir o celular, a televisão e o computador por atividades distrativas e relaxantes, como leitura, atividades manuais e meditação. Recomenda-se ainda avaliar se a frequência, intensidade e duração das queixas requerem auxílio especializado para tratamento dos distúrbios relacionados ao sono e fatores associados.

Eixo 3: Saúde

Apoio psicológico a pais e promoção do bem-estar subjetivo infantil durante a pandemia de covid-19

Esta Neuro*live* foi mediada pelos psicólogos Laurentino Gonçalo Ferreira Filho e Lino dos Santos Veras. O texto "Apoio psicológico para pais de crianças de 0 a 11 anos durante a pandemia de COVID-19"

(ALVARENGA et al., 2020) publicado pela Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) foi utilizado como base para a apresentação. Inicialmente realizou-se uma breve contextualização sobre a pandemia Covid-19 e as repercussões do isolamento social na saúde mental.

Destacou-se que é necessário observar conceitos-chave sobre os aspectos emocionais e comportamentais que envolvem pais e crianças. Neste sentindo, Lino aprofunda a discussão abordando os problemas internalizantes infantis, que seriam os comportamentos referentes às dificuldades emocionais, como medo, ansiedade, tristeza, preocupações, queixas somáticas e retraimento social - e os problemas externalizantes infantis - que se referem aos comportamentos que se manifestam nas relações interpessoais da criança, como agressividade, oposicionismo, impulsividade e desobediência.

Na parte final da neuro*live* os profissionais abordaram as estratégias que poderiam ser usadas e adaptadas para o enfrentamento de situações desafiadoras que possam surgir nos ambientes familiares. No que diz respeito aos problemas internalizantes é imprescindível que pais e cuidadores estimulem que as crianças falem sobre seus sentimentos e aquilo que as afligem, reservando um tempo para ajudá-las a identificar os sentimentos gerados durante o dia, por exemplo. Também se torna importante que os próprios pais falem sobre sentimentos experenciados para que as crianças se sintam encorajadas e à vontade para falar de si mesmas. No que tange aos problemas externalizantes, sugere-se que os pais busquem, colaborativamente, o estabelecimento de uma rotina com atividades prazerosas que envolvam todos que residem na casa, como também estimular que as crianças permaneçam ativas. Por fim, os debatedores abordam a relevância da manutenção do bem-estar subjetivo dos pais, onde estes precisam investir em autocuidado, manter uma rotina com atividades físicas, boa alimentação e redução dos estímulos que provocam ansiedade.

Impacto do distanciamento social em adolescentes

Esta Neuro*live* teve como texto base, o artigo de revisão sistemática de Loades et al. (2020), intitulado "*Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19*". À princípio, o psicólogo Lino Veras realizou uma breve introdução sobre a fase da adolescência, em seguida os debatedores abordaram as principais reações emocionais e comportamentais que podem se manifestar durante o período de isolamento. Em seguida, Laurentino Gonçalo aborda algumas informações relevantes acerca do artigo, tais como bases pesquisadas (Medline, PsycInfo e Web of Science), período de tempo observado (1946 a 29/03/2020), quantitativo de estudos retidos para análise (63 estudos dos 4531 encontrados), nos quais tinham 51.576 participantes.

De acordo com os resultados, o isolamento pode aumentar o risco de depressão e ansiedade nos adolescentes, podendo manifestar riscos à saúde mental entre 4 meses a 9 anos após o período experienciado. A duração do período de isolamento está mais correlacionada com sintomas de saúde mental do que a intensidade. Abordou-se também, que o isolamento pode trazer alterações comportamentais relacionadas à ideação suicida, automutilação e comportamentos alimentares desordenados. Outro dado relevante é que as crianças e adolescentes submetidos a uma quarentena apresentam cinco vezes mais chances de precisarem de serviços de saúde mental no futuro.

Por fim, os profissionais debatem a respeito de como a escola pode acolher os jovens durante o período de pandemia e no retorno às atividades presenciais. Neste sentido, os debatedores discutem que não será incomum as escolas se depararem com estudantes que estejam enfrentando situação de luto, dificuldades financeiras

familiares e ainda terão que seguir novos hábitos de vida como adaptação ao "novo normal". Enfatizam que a escola precisa ser, antes de tudo, um espaço para acolhimento das demandas que possam surgir, além de ser imprescindível que a equipe pedagógica esteja preparada emocionalmente, uma vez que podem estar passando por perdas semelhantes, tendo no diálogo e escuta, caminhos possíveis para o enfrentamento das dificuldades que, porventura, surjam nestes ambientes. Outro recurso discutido para o desenvolvimento de competências socioemocionais, seriam rodas de conversas virtuais, para que todos pudessem compartilhar suas experiências referentes ao período.

Saúde mental de professores em tempos de pandemia

Esta neuro*live* teve como mediador o psicólogo e professor Luann Glauber, que inicia sua fala evidenciando que a temática da saúde mental tem afetado todos nós, mas de uma maneira redobrada afeta a comunidade docente que em algum grau já vinha mostrando traços de adoecimento, e que o cenário da pandemia apenas potencializou o agravamento dessa situação.

Fundamentado por essa perspectiva, o docente dá como exemplo desse quadro de adoecimento a Síndrome de Burnout ou Síndrome do esgotamento profissional. Ele explica que o termo "Burnout" significa queima ao extremo, atrelando-se a ideia de que o sujeito gasta demasiadamente sua energia numa implicação laboral que o deixa em estado excessivo de desgaste físico e mental; acrescentando que no caso da classe de docentes, a própria configuração do trabalho já predispõe o desenvolvimento da Síndrome.

A pandemia tem levado os profissionais que estão desenvolvendo suas atividades no contexto doméstico a testarem todos os seus limites tanto em níveis pessoais como profissionais; porém, o professor Luann tomando como base teórica os escritos

de Dejours (1987; 2004), alerta que a própria forma como o trabalho se organiza dentro da nossa sociedade impede que os educadores assumam esses limites, acentuando o grau de exploração e proletarização do fazer docente.

Em síntese, ele finaliza afirmando que o panorama atual é de um adoecimento do profissional professor, por isso é preciso criar formas de enfrentamento individual e coletivo levando em conta a luta por uma forma de mudança na própria organização estrutural da atividade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto vivenciado, devido à Pandemia da COVID-19, o NEPNE despontou ao implementar nas redes sociais, discussões pertinentes à situação de pandemia e que servisse de apoio para a comunidade. O Projeto Neuro*live* teve como objetivo promover o debate sobre temas relacionados à educação, a saúde mental e a neurociências, utilizando as tecnologias digitais da informação e comunicação (TIDC's).

Os resultados preliminares têm demonstrando um alcance amplo, em função do número de espectadores que tem acompanhado cada neuro*live* e a visualizações posteriormente. Além disso, o projeto tem favorecido a interdisciplinaridade e interprofissionalidade, bem como tem possibilitado a estudantes de diversos cursos atuarem como extensionistas da ação, desenvolvendo habilidades e competências no uso das TIDC's.

No horizonte que se delineia, pretendemos manter estas práticas e pensar em estratégias que promovam a inclusão digital com a participação de estudantes e profissionais interessados pelo

estudo da Neuroeducação. Contudo, é preciso reconhecer que o país ainda está longe desse cenário, dado que grande parte da população e instituições, sobretudo as escolas públicas, enfrentam o desafio da conectividade, há grande heterogeneidade no acesso a recursos tecnológicos entre classes sociais e muitos professores não possuem formação específica para lidar pedagogicamente com os recursos tecnológicos.

Esperamos que as políticas educacionais levem em conta estas dificuldades e o poder público educacional direcione atenção ao desenvolvimento de ações específicas para tornar a tecnologia digital acessível e a transforme em uma competência curricular e ao mesmo tempo não substitutiva das interações sociais presenciais, imprescindíveis ao aprendizado. Por fim, vislumbra-se que esta iniciativa possa contribuir à construção de aprendizagem significativa, contextualizada e à promoção da saúde.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, P. *et al. Apoio psicológico para pais de crianças de 0 a 11 anos durante a pandemia de COVID-19.* [2020]. Disponível em: https://www.sbponline.org.br/arquivos/T%C3%B3pico_9_Nos_diferentes_contextos_do_trabalho_do_psic%C3%B3logo_durante_a_pandemia,_o_tema_de_como_cuidar_do_bem_estar_dos_pequenos_her%C3%B3is_da_pandemia_as_crian%C3%A7as_ser%C3%A1_frequente.pdf. Acesso em: 22 jul. 2020.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. *Em Rede Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 5/2020,* de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Comissão: Luiz Roberto Liza Curi (Presidente), Eduardo Deschamps e Maria Helena Guimarães de Castro (Relatores) e Ivan Cláudio Pereira Siqueira (membro). Distrito Federal, p. 04. 2 Trim., 2020.

BRASIL. Ministério Da Educação. Portaria nº 343, de 8 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial:* República Federativa do Brasil: seção 1, ed. 53, p. 39, 2020.

CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA DOS ESTADOS UNIDOS. Comitê de Desenvolvimento da Ciência da Aprendizagem. *Comitê de Pesquisa da Aprendizagem e da Prática Educacional.* Comissão da Educação e Ciências Sociais e do Comportamento; organização de J.D. Brasdorf; A.L. Brown; R.R. Cocking. Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola. São Paulo: Senac, 2007.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011. 151 p.

DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1987.

___________. Addendum, da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho, In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs.). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho.* Brasília: Paralelo15/FIOCRUZ, p. 47-104. 2004.

ENUMO, S. R. F.; LINHARES, M. B. M. Contribuições da Psicologia no contexto da Pandemia da COVID-19: seção temática. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 37, e200110, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037200110e. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100101&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 ago. 2020.

LENT, R. Neuroplasticidade. In: LENT, R. *Neurociência da mente e do comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. p. 111-131.

LOADES, M. E. *et al.* Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry,* jun 3:S0890-8567(20)30337-3, 2020. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7267797/ Acesso em: 12 ago. 2020.

MELLO, E. F. F. de; TEIXEIRA, A. C. A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede. In: IX Anped Sul, 2012, Caxias do Sul - RS. *A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica.* Caxias do Sul - RS, 2012.

MURATORI, P.; CIACCHINI, R. Children and the COVID-19 transition: psychological reflections and suggestions on adapting to the emergency. *Clinical Neuropsychiatry,* v. 17, n. 2, p. 131-134. Disponível em: https://www.clinicalneuropsychiatry.org/download/children-and-the-covid-19-transition-psychological-reflections-and-suggestions-on-adapting-to-the-emergency/ DOI: https://doi.org/10.36131/CN20200219. Acesso em: 21 ago. 2020

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. do N. *Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos*. 3ed. Brasília, Liber Livro, 2011. 222 p.

Capítulo 23

ORIENTAÇÃO PARENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONTRIBUIÇÕES DO PSICÓLOGO ESCOLAR

Manuella Martins Santos Moura Batista
UNINASSAU, manuellamtnsb@gmail.com

Lucas Emanoel Matos Cavalcante
UNINASSAU, lucasemc1515@gmail.com

Mychelle de Moura Ribeiro
UNINASSAU, mychellemr@hotmail.com

Pedro Wilson Ramos da Conceição,
UNINASSAU, pedro_wilson_ramos@hotmail.com

INTRODUÇÃO

No ano de 2020, o mundo inteiro está vivendo novamente o que outrora vivera parecido no ano de 1918 com a gripe espanhola: uma pandemia de ordem global, dessa vez com o SARS-CoV-2. O vírus que começou na China, em questão de meses, alastrou-se por todo o mundo, e, atualmente, em meados de setembro, somamos mais de 100 mil mortes apenas no Brasil (CORONAVÍRUS/BRASIL, 2020).

Uma das lições que podemos aprender com a pandemia da gripe espanhola, de acordo Ignácio Fariza (2020), é a eficácia do isolamento social, bem como a sua antecipação. Com o fechamento do comércio e das instituições de ensino e aprendizagem, a proibição de reuniões e aglomerações, a quarentena de indivíduos suspeitos/confirmados, não apenas a mortalidade é reduzida, como também a economia é favorecida a longo prazo. Tendo em vista a redução dos impactos que a atual crise pandêmica poderia causar, além da adoção destas medidas, a lei nº 14.019, de 2 de julho de 2020 foi decretada, tornando obrigatório o uso de máscara como medida preventiva contra o coronavírus.

Como citado anteriormente, um dos pontos afetados pelo isolamento devido ao vírus, são as instituições de ensino e aprendizagem, e, dentre elas, está a escola. Como bem colocado por Avelino (2020), é importante salientar a importância e função que todos têm dentro deste espaço, seja o governo, a família, o núcleo educacional e os próprios alunos. De acordo com Antunes (2008, p. 469-470):

> A concepção de escola como instância que se coloca hoje como uma das condições fundamentais para a democratização e o estabelecimento da plena cidadania a todos, e que, embora não seja o único, é certamente um dos fatores necessários e contingentes para a construção de uma sociedade igualitária e justa.

Com o fechamento das escolas, uma das opções viáveis encontradas para tentar driblar a situação foram as aulas na modalidade online, ou EAD – Educação à Distância, que já era regulamentada no Brasil desde 2017, desde que as medidas de acessibilidade sejam asseguradas nos meios utilizados, como dispõe no Art. 2 do Decreto Nº - 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017). Porém, não é o que os noticiários têm mostrado, como desde maio as aulas tornaram-se remotas, uma maior responsabilidade em relação à educação dos estudantes acaba recaindo sobre os pais. O intuito desse capitulo, através de uma revisão bibliográfica, é compreender como o escopo teórico e prático da Psicologia escolar pode contribuir para a orientação dos pais de alunos no período atual de pandemia o qual vivemos, partindo dos fundamentos da atuação do Psicólogo Escolar, e os cuidados psicológicos em meio a uma crise humanitária.

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR

Existe uma discussão em relação as áreas de atuação da Psicologia no âmbito educacional e no meio escolar. No processo de construção da história é possível observar a distinção feita entre ambas por alguns escritores, que as enxergam como áreas totalmente distintas, porém como colocado por Antunes (2008), elas estão intrinsecamente ligadas. A primeira tem como objetivo a produção de saberes sobre o fenômeno psicológico no processo educativo, fomentando a segunda na constituição como o campo de atuação desse profissional. A psicologia escolar é uma área de atuação da psicologia no contexto escolar, tendo como um dos objetivos o estudo dos processos de ensino e aprendizagem, utilizando-se de conhecimento a partir da ciência acerca do desenvolvimento emocional, cognitivo e social, com o intuito de contribuir para o processo de educação com igualdade e buscando melhorar o modo como os alunos são afetados pelas

relações escolares e suas interações sociais, atuando em conjunto com toda a equipe da rede escolar.

Nos primórdios da inserção do psicólogo na escola, a atuação estava estreitamente relacionada a Psicometria, o que reforçava o estigma da época sobre o psicólogo ser o profissional dos testes psicológicos. De acordo com Souza (2007), advém desse modo de pensar, o famigerado “fracasso escolar”, pois muitos profissionais desconheciam a força de um laudo no meio escolar e o distribuíam sem responsabilidade. Então, ao “aluno problema”, era fadado todo o seu fracasso. Mas todo esse pensamento organicista a respeito do fracasso escolar é substituído por um pensamento funcional, após a crise da psicologia vivenciada por L. S. Vygotsky no início do século XIX na Rússia, onde ele elaborou conceitos sobre como os seres humanos aprendem se todos forem igualados no processo de aprendizagem, embora existam limitações de ordem orgânica (ANDRADA, 2005), hoje é sabida a magnitude do impacto das outras esferas no desempenho acadêmico do aluno, e todas devem ser levadas em consideração, as mais apontadas são o despreparo do educador e a desigualdade social.

De acordo com Martins (2003), o psicólogo escolar atua como um viés de ligação entre o meio acadêmico (alunos) e todo o sistema escolar. O psicólogo escolar entra como um elo entre o modelo clinico e o sistema escolar, tendo em vista que ele participa em diversas áreas da saúde mental e escolar, auxiliando em uma construção de melhorias para todos. O mesmo autor traz o que Andaló, já em 1984, mencionava que o melhor meio de intervenção do psicólogo escolar é aquele que não exclui as contribuições clínicas e acadêmicas, pois assim o psicólogo escolar irá assumir o papel de mediador de mudanças dentro da instituição de ensino, na qual ele atuará como provedor de reflexões, centralizador de ideias e conscientização do pensar dos profissionais escolares em relação aos alunos.

Nesse ponto, o psicólogo escolar é provedor de repassar à equipe multidisciplinar da instituição seu conhecimento teórico, prático e suas experiências acerca da educação. Tem o objetivo de desmistificar o pensamento de que todo o aluno é biologicamente responsável por seus fracassos escolares, desconsiderando os fatores sociais, culturais e familiares que podem estar envolvidos nos déficits de aprendizagem dos alunos. Este também busca enfatizar ainda mais a importância da relação professor-aluno no processo de aprendizagem. Um estudo feito por Moreira e Oliveira (2016) analisou a importância da atuação do psicólogo na solução dos problemas de aprendizagem com origem em distúrbios psicológicos; de acordo com os mesmos:

> (1) o motivo do fracasso escolar não se deve somente à escola e na relação professor/aluno. Por vezes, o êxito na aprendizagem sujeita a dissolução de problemas psicológicos, fato que solicita a intervenção de um profissional da psicologia; (2) a atuação do psicólogo na instituição escolar não pode se restringir a atender o educando e a sua família, orientar o profissional da educação, ou seja, professor, orientador, supervisor é essencial para ocorrer a superação dos barreiras psicológicas da aprendizagem; (3) o psicólogo escolar deve atuar não somente de forma curativa, mas especialmente com enfoque na prevenção. (2016, p.14).

É atribuição do psicólogo meditar a instituição escolar a distribuir os conteúdos programáticos adequadamente de acordo com o desenvolvimento maturacional de cada educando, auxiliar os educadores com as demandas de diversidades culturais e sociais de cada aluno, incluir técnicas de inclusões para alunos atípicos, selecionar estratégias desenvolvimento de habilidades sociais entre várias outras questões acerca do processo de ensino-aprendizagem (CASSINS, 2007). O psicólogo escolar pode atuar auxiliando a escola nos obstáculos que dificultam a aprendizagem dos alunos na construção do seu conhecimento, e atua na formação de pessoas, através de práticas educativas que desenvolvem uma humanização e pensamento crítico nos alunos (TANAMACHI E MEIRA, 2003).

Segundo o Conselho Federal de Psicologia, além do caráter preventivo da psicologia escolar, o psicólogo deve favorecer um ambiente escolar que promova saúde e bem-estar aos seus frequentadores, visando estratégias que diminuam as dificuldades de ensino aprendizagem dos educandos (CFP, 1992). Considerando o contexto atual de Pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, Pott (2020) afirma que o profissional mais apto para atuar na atenção e cuidado das relações humanas é o psicólogo escolar, pois este é o profissional com maior conhecimento para favorecer a construção de um cenário educacional adequado, considerando todo o contexto de angústia e sofrimento dos alunos e professores, que leva a um adoecimento mental.

IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NO ENSINO EDUCACIONAL

No final do ano de 2019, na cidade de Wuhan na China foi descoberto um vírus com capacidades pandêmicas, acarretando um estado de alerta no mundo. Com um processo de globalização avançado nesses tempos modernos, não se conseguiu contingenciar os casos do inédito corona vírus, de forma a ocasionar uma enorme disseminação. Tendo um alto índice de contaminação, sua transmissão generalizada foi reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia (ORNELL et al., 2020).

Nesse sentido, no cenário mundial, para o enfrentamento da pandemia adotou-se como medida não-farmacológica o distanciamento e isolamento social, sendo estratégias de controle da disseminação da contaminação na população pelo distanciamento físico e redução da mobilidade (LINHARES et al., 2020).

O impacto causado pela pandemia do novo coronavírus vem impondo drásticas modificações na rotina da população mundial. Diversas áreas foram atingidas por essas mudanças, entre elas, a educação. Logo após a OMS declarar pandemia de coronavírus, o Ministério da Educação passou a definir critérios para a prevenção ao contágio da COVID-19 nas escolas. Desse modo, o desafio fundamental da educação brasileira tem ido se readequar ao cenário para que os estudantes não sejam prejudicados com a pandemia (DE JESUS PEREIRA, 2020).

Em torno dessa nova vivência atípica, surgem informações falsas sobre a forma de disseminação, transmissão e mortalidade, de maneira, a amedrontar toda a população. Em uma pandemia, o medo aumenta os níveis de ansiedade e estresse em indivíduos saudáveis e intensifica os sintomas daqueles com transtornos psiquiátricos preexistentes (ONELL et al., 2020).

Para Pereira et al. (2020), a pandemia causada pela COVID-19 traz consigo para o sistema educacional, além de vários outros elementos corrosivos, a custosa demanda da constante “reinvenção docente”, transmudada esteticamente quanto uma necessária manutenção de uma educação remota que se faça ativa, presente e minimamente acessível, sem considerar, entretanto, as lacunas das condições trabalhistas, estruturais e até mesmo formativas, destes profissionais da educação.

Esse novo contexto exigiu remodelações de comportamentos e adaptação dos ambientes e das relações sociais. Na educação, surgiu a necessidade de artifícios que se encaixem nas regras exigidas pelos órgãos competentes da saúde, como o ensino remoto. Para Silva (2020), a utilização da tecnologia como apoio educacional facilita as práticas e desenvolvimento das aulas em busca de novos conhecimentos, faz ainda com que os alunos se tornem autores e coprodutores da informação obtida.

A quebra de rotinas educativas tem sido objeto de estratégias de Ensino à Distância (EAD), as quais são existentes desde o final do século XIX e passaram a possuir maior relevância a partir do final do século XX conforme a difusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), não obstante existam limitações relacionadas, seja ao uso em diferentes níveis, principalmente nas faixas etárias mais baixas do ensino fundamental e básico, seja à acessibilidade devido a problemas individuais de inclusão digital ou hardware ou a problemas estruturais dos backbones de redes em determinadas localidades (SENHORAS, 2020).

Para Pereira et al. (2020), os docentes, em condições de mudanças, são impulsionados ou obrigados a se adequarem às atribuições de um novo perfil profissional e, consequentemente, às exigências de novas performances para que as demandas sejam atendidas. As dificuldades presentes nesse novo ambiente escolar, acarretaram um acúmulo de responsabilidades para os professores, além do cargo de organizar plano de aula, também tiveram que desenvolver habilidades para o manejo das plataformas virtuais, ambientalizar-se ao contexto cibernético, de modo a contribuir com o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Alguns efeitos críticos da pandemia da COVID-19 sobre a educação que merecem destaque se referem aos impactos negativos manifestado pelo comprometimento do processo de ensino aprendizagem e pelo aumento da evasão escolar, os quais demandaram ações estratégicas de curtíssimo prazo para a eventual continuidade dos estudos, bem como o esforço de um planejamento de resolução de problemas para a normalização dos ciclos escolares no médio prazo (SENHORAS, 2020).

De acordo com Senhoras (2020), os impactos intertemporais da pandemia da COVID-19 sobre a educação são preocupantes, pois reproduzem de modo ampliado assimetrias previamente existentes

nas sociedades, de modo que os atores econômicos privilegiados e com amplo acesso ao ensino privado e às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) conseguem minimizar os efeitos pandêmicos no curto prazo por meio da continuidade educacional via EAD em contraposição a atores econômicos mais vulneráveis.

Neste sentido, as famílias com maior escolarização e melhores condições econômicas têm acesso e dão continuidade aos estudos por meio de plataformas estáveis e conteúdo de qualidade ao contrário das famílias com menor escolarização e piores condições econômicas, as quais são estruturalmente ou individualmente limitadas ao acesso ao EAD, e, portanto, comprometendo a própria continuidade dos estudos durante (curto prazo) e após a pandemia (médio prazo) (SENHORAS, 2020).

Com o novo cenário escolar, a atuação do psicólogo precisou ser redefinida e adaptada para auxiliar as demandas presentes nesse meio, alinhando as necessidades entre pais, filhos e escola. Essa troca entre os pares e gestão é de suma importância ao andamento progressivo e exitoso no processo escolar (andamento das atividades escolares) e de ensino (processo de ensino e aprendizagem com os alunos) (SILVA et al., 2020).

Em suma, compreende-se que a Psicologia pode oferecer contribuições importantes para o enfrentamento das repercussões da COVID-19, que vem sendo considerada a maior emergência de saúde pública que a comunidade internacional enfrenta em décadas. Essas contribuições envolvem a realização de intervenções psicológicas durante a vigência da pandemia para minimizar implicações negativas e promover a saúde mental, bem como em momentos posteriores, quando as pessoas precisarão se readaptar e lidar com as perdas e transformações (SCHMIDT et al., 2020).

ORIENTAÇÃO PARENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Atualmente, é comum observarmos um consenso a respeito do trabalho colaborativo entre as instituições Escola e Família; todavia, o papel que cada uma destas irá desempenhar no processo educativo da criança é alvo de algumas discussões que resultam no crescente interesse de pesquisar medidas socioeducativas para intervenções na área. Uma dessas medidas é a orientação parental, descrita por Simões (2014) como a chave para a preservação familiar, de modo que os pais são a mais prudente fonte de proteção e recurso para cobrir as necessidades de seus filhos.

Tendo em vista que os pais são os primeiros mediadores da criança no mundo e possuem diversos deveres quanto ao seu desenvolvimento e formação saudável, é importante ressaltar que nem todos estão preparados para exercer a função educativa do seu papel, e, por este motivo, recorrem a técnicas de ensaio e erro, muitas vezes orientados por amigos e familiares. Deste modo, alguns programas de orientação parental têm o propósito de promover um preparo mais adequado para os pais, utilizando intervenções psicoeducacionais e treinamento de habilidades a partir da identificação dos fatores que mantém o comportamento-problema da criança (NEUFELD, 2018).

O conceito da Educação Parental implica na preparação de pais para que estes melhorem suas capacidades educativas, promovendo o desenvolvimento pleno da criança e a melhoria das relações familiares. Sobre as atividades concebidas nesse contexto:

> Inclui programas didáticos, grupos de apoio e educacionais para pais, grupos mais intensivos para pais em risco (por ex. pais adolescentes), e programas de visitas a casa para famílias difíceis de alcançar em outros contextos. (SIMÕES, 2014, p. 4).

É evidente que o bom resultado que a criança alcança em meio escolar depende não somente da escola como também do contexto no qual esta se insere e da qualidade de interação familiar. Os pais, historicamente, ocupam a posição de primeira instituição a prestar o papel de cuidadores, modelos de comportamento, agentes de socialização, educadores, etc. dos seus filhos. Contudo, as condições exigidas por uma criança com problemas no desenvolvimento, potenciam aumento nos níveis de estresse parentais e clamam destes pais algumas habilidades que, geralmente, não são cobradas numa função parental denominada normal (COUTINHO, 2003).

Coelho e Murta (2007) nos trazem que a mudança que se deseja produzir nos filhos irá demandar alterações no modo de comunicação dos pais com seus filhos, como habilidades sociais educativas, que ocasionam mais chances de a criança desenvolver autonomia, competência social, autoeficácia e melhor desempenho acadêmico, e constatam que além deste fator, as práticas educativas parentais também atuam no processo de proteção ao desenvolvimento socioemocional, contribuindo para o crescimento de programas de intervenção destinados ao desenvolvimento dessas competências parentais.

É possível, assim, perceber a importância de um profissional (corriqueiramente um psicólogo) que volte seu trabalho para a orientação aos pais sobre maneiras de empregar medidas educativas e interativas para promover ganhos no processo pedagógico e emocional da criança. Esta formação parental pode ocorrer em circunstância individual ou grupal.

Alguns programas de intervenção em grupo são constituídos por sessões semanais com os pais, tendo como objetivo ensiná-los a observar e descrever o comportamento da criança e a ser agentes mais eficazes de reforço, a dar instruções de forma clara e eficiente para seus filhos, sem comportamentos verbais críticos, questionadores,

entre outros (COELHO E MURTA, 2007). No programa preventivo de orientação parental com base em práticas positivas por Rodrigues et al. (2019), compunha-se sessões baseadas em ensinar e incentivar os pais a aplicar de forma prática dois princípios desenvolvidos por Steinberg em sua obra *The 10 Basic Principles Of Good Parenting* (2005) no cotidiano dos seus filhos e em trabalhar as dificuldades apresentadas por mães, através da estimulação das análises de contingências e treino de repertório.

No contexto da Pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, assim como a necessidade de adaptação nos mais diversos aspectos do dia a dia, o formato de ensino tem passado por profundas mudanças, consideradas novas e desafiadoras para muitos. O uso da tecnologia para um ensino de forma remota, além de outras diversas problemáticas, também tem preocupado os pais, que apresentam dúvidas quanto a qualificação deste método, principalmente, para aqueles que possuem filhos com limitações no desenvolvimento cognitivo ou outras deficiências.

Dolabella et al. (2020), sugere a importância de incluir familiares ou cuidadores nas estratégias de atenção psicossocial voltadas a todas as crianças, sobretudo durante a pandemia. No caso de crianças que estão enfrentando barreiras à continuidade dos estudos, cabe o acolhimento da angústia e frustração destas crianças e suas famílias. O autor também ressalta que:

> Por outro lado, há intervenções específicas de cuidado a serem realizadas no ambiente doméstico (exercícios posturais, de alimentação, de comunicação, dentre outros) que podem ser negociadas com os familiares ou cuidadores, de modo que recebam orientação adequada para realizá-las. (2020, p. 9).

De modo que algumas crianças possuem mais dificuldades para acompanhar a nova forma de ensino, que exige ainda mais atenção e concentração por parte dos alunos, observa-se uma oportunidade

para o trabalho de educação para além da sala de aula remota, sendo esta a orientação com grupos de pais, visando melhoria na integração família-escola e nos recursos socioeducativos que podem ser utilizados em ambiente doméstico.

É importante salientar que quanto antes a orientação de pais for realizada, melhor e mais duráveis serão os efeitos dos programas de habilidades parentais. Todavia, a intervenção tardia também pode ser considerada mais sensata do que nenhuma, pois também oferta efeitos positivos, tanto na diminuição do estresse dos pais, como no favorecimento de uma relação familiar harmônica e na melhoria das capacidades educativas. Para a obtenção do sucesso desta causa, é igualmente primordial o engajamento dos pais nas atividades propostas (RODRIGUES et al., 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre os obstáculos que a vivência atípica ocasionada pelo novo coronavírus trouxe na área da educação, englobando uma quantidade exacerbada de responsabilidades e competências exigidas à tríade escola-pais-filhos, nota-se a necessidade de redefinir e adaptar a atuação do psicólogo escolar, de forma que este possa oferecer contribuições pertinentes para o enfrentamento dos impasses decorrentes da COVID-19 no ambiente de ensino-aprendizagem.

As discussões obtidas no presente capítulo buscaram ressaltar a importância da orientação parental de habilidades sociais educativas no crescimento saudável de crianças. Sugere-se que programas de intervenção parental em grupo auxiliam na diminuição do estresse parental e no enfrentamento dos desajustes emocionais e comportamentais na fase infantil que são potencializados nesse período de crise social.

Certificando-se que um dos maiores estressores para pais e filhos durante a pandemia é a sobrecarga de demandas no âmbito familiar e a fragilização do funcionamento das redes de apoio, mostra-se como uma intervenção favorável, a qual cabe ser encaminhada às escolas, a orientação parental sobre exercício e manutenção de medidas socioeducativas durante o atual formato de ensino. Assim, o debate proposto neste capítulo se mostra apenas uma porta de entrada das possibilidades de estudos e reflexões sobre a orientação parental como ferramenta psicológica de grande eficácia no que diz respeito aos cuidados psicológicos em meio a uma crise humanitária.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Maria Teresa. Formação parental: avaliação do impacte na família. Psicologia, v. 17, DE JESUS PEREIRA, Alexandre; NARDUCHI, Fábio; DE MIRANDA, Maria Geralda. BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas públicas. Revista Augustus, v. 25, n. 51, p. 219-236, 2020.

BRASIL. (2020). Lei nº 14.019, de 02 de julho de 2020. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília.

BRASIL Ministério da Educação. Atualizada legislação que regulamenta Educação a Distância no país. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=49321.

CASSINS, Ana Maria et al. *Manual de psicologia escolar/educacional.* Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, v. 21, 2007.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA–CFP. *Atribuições profissionais do psicólogo no Brasil: Contribuição do Conselho Federal de Psicologia ao Ministério do Trabalho para integrar o catálogo brasileiro de ocupações.* 1992.

CORONAVÍRUS BRASIL. Painel Coronavírus [Internet]. [acessado em 29 de setembro de 2020]. Disponível em: Disponível em: https://covid.saude.gov.br/» https://covid.saude.gov.br/

COUTINHO, Souza, MPR. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional,* 13(1),179-182. Valle, LE

DE JESUS PEREIRA, Alexandre; NARDUCHI, Fábio; DE MIRANDA, Maria Geralda. BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas públicas. *Revista Augustus,* v. 25, n. 51, p. 219-236, 2020.

DOLABELLA, Bernardo Melo et al (orgs.). Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19: crianças na pandemia Covid-19. Rio de Janeiro: *Fiocruz/CEPEDES*, 2020. 20 p. Cartilha.

FARRELL, Peter. Developing inclusive practices among educational psychologists: Problems and possibilities. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 21, n. 3, p. 293-304, 2006.

FORLIN, Chris. The role of the school psychologist in inclusive education for ensuring quality learning outcomes for all learners. *School Psychology International*, Vol. 31, p. 617–630, 2010.

LINHARES, Maria Beatriz Martins; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. *Estudos de Psicologia* (Campinas), v. 37, 2020.

MARTINS, João Batista. A atuação do psicólogo escolar: multireferencialidade, implicação e escuta clínica. *Psicologia em estudo,* v. 8, n. 2, p. 39-45, 2003.

MOREIRA, IG.; Oliveira, RS. (2016). A importância do trabalho do psicólogo no ambiente escolar: perspectivas da educação na atualidade. *Psicologia e Saúde em debate*, 2(1):14-27.

NEUFELD, Carmem Beatriz et al. Programa de Orientação de Pais em Grupo: Um estudo exploratório na abordagem Cognitivo-Comportamental. *Revista Psicologia em Pesquisa,* v. 12, n. 3, 2018.

ORNELL, FELIPE et al. Pandemia de medo e COVID-19: impacto na saúde mental e possíveis estratégicas. *Revista debates in psychiatry*, 2020.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. SAÚDE MENTAL DE DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS IMPACTOS DAS ATIVIDADES REMOTAS. *Boletim de Conjuntura (BOCA),* v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020.

POTT, Eveline Tonelotto Barbosa. Contribuições da Psicologia Escolar para o ensino superior em um contexto de pandemia: o papel da construção de coletivos. *Brazilian Journal of Development,* v. 6, n. 7, p. 49707-49719, 2020.

RODRIGUES, Márcia Ferreira da Silva. Efeitos de um programa preventivo de orientação parental com base em práticas positivas: coletânea de casos. 2019. 72 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

SANTOS, Jeovane Vieira dos; GONÇALVES, Charlisson Mendes. Psicologia Educacional: A Importância Do Psicólogo Na Escola. *Psicologia.pt*, 2016.

SCHMIDT, Beatriz et al. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 37, 2020.

SENHORAS, Eloi Martins. Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos. *Boletim de Conjuntura (BOCA),* v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020.

SILVA, Lorena et al. EDUCADORES FRENTE À PANDEMIA: DILEMAS E INTERVENÇÕES ALTERNATIVAS PARA COORDENADORES E DOCENTES. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 3, n. 7, p. 53-64, 2020. n. 1, p. 227-244, 2003.

SIMÕES, Maria da Graça Rolo dos et al. Formação Parental em contexto escolar: Promoção da construção de pontes entre escola e família. 2014. *Tese de Doutorado*.

TANAMACHI, E.R; MEIRA, M.E.M.A. *A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

Parte 2

DO SUL AO SUDESTE

Capítulo 24

CENAS DA ESCOLA EM CASA E CENAS DA CASA NA PANDEMIA COVID-19: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Márcia Regina Cordeiro Bavaresco
LIEPPE IPUSP, marciabavaresco@gmail.com

Marilene Proença Rebello de Souza
LIEPPE IPUSP, mprdsouz@usp.br

Tatiana Platzer do Amaral
LIEPPE IPUSP, platzer@uol.com.br

Esse capítulo apresenta cenas da escola em casa e cenas da casa durante a Pandemia COVID-19 com o objetivo de problematizar o ensino remoto mediatizado pelas tecnologias que está sendo oferecido no Ensino Fundamental, desde que o isolamento social iniciou em março de 2020.

As cenas trazidas para as reflexões à luz do enfoque da Psicologia Histórico-Cultural retratam o drama da vida real dos pais, responsáveis e das crianças que emergem de observações, vivências e relatos cotidianos das autoras em que se destacam os processos de aprendizagem em jogo nas práticas docentes.

Nesta perspectiva, o cenário educacional mais amplo é analisado, e se mostra sem direcionamento em um contexto de negacionismo da Pandemia, o qual promove impactos na educação, com a retirada da criança como centro do processo de aprendizagem e a produção de um conhecimento sem sentido.

O ensino remoto desvelado é considerado inédito e ao ser problematizado permite afirmar que não há como transformar a casa em escola, que as condições concretas de seus alunos precisam ser consideradas ao propor atividades com sentido e significado, definindo um currículo que não negue a Pandemia e considere as crianças como sujeitos críticos e transformadores dessa sociedade, pois são elas que têm promovido os discursos mais coerentes e sensíveis em tempos de Pandemia- COVID-19.

Este estudo, com base nas cenas trazidas nos possibilitam promover reflexões e deixar nossas contribuições para o diálogo da Psicologia Escolar e Educacional com a Educação e o lugar que a criança ocupa no processo de ensino e aprendizagem.

CENAS DA CASA NA PANDEMIA - CASA NÃO É ESCOLA

A Pandemia COVID-19 foi anunciada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020 e com ela deflagra-se o processo de "chegada das escolas em casa". Inaugurou formas inéditas de relação escola-família que denominaremos de "cenas" marcadas por dramas do cotidiano, protagonizadas por familiares, responsáveis e estudantes, que ilustram que "Casa não é Escola".

> [Cena 1]
>
> *Às 7h10 começou a aula de Matemática online* no quarto de Eduarda. Chica (animal de estimação) está assistindo a aula. Na varanda, há uma mesa com livros e anotações do ensino médio. A estudante retomará mais tarde os estudos porque conseguiu entregar com adrenalina, as atividades de ontem nos últimos minutos, à meia-noite. Na mesa da sala de jantar, mais livros, um *notebook* ligado, outro sem bateria, minha bolsa e na outra parte o café da manhã. Na cozinha, uma mãe exausta decide se lava a louça de ontem ou a roupa em isolamento que está na lavanderia, antes de começar o trabalho home-office às 8h, afinal ela também é professora.

As primeiras semanas em que as escolas se fizeram presentes na casa de Gerusa foram marcadas por situações e tensões que deflagaram um estresse no sistema familiar. Alguns acontecimentos culminaram para que ela, como mãe e profissional da área da educação tomasse alguns posicionamentos, quer seja junto à orientação da escola do Ensino Fundamental, quer seja nos diferentes grupos sociais que estabelece relações sociais.

O primeiro posicionamento tomado foi a não adesão ao movimento criado no grupo de *WhatsApp*[1] contra a escola, com cobranças e cartas prontas para serem enviadas aos dirigentes, para implantar uma estrutura tecnológica, na modalidade Educação a Distância (EaD) para justificar o pagamento das mensalidades e manter seus filhos, durantes muitas horas ocupados. Ela reconhecia o esforço mútuo e o empenho de todos, ao se mobilizarem para implantar um ensino a distância, com plataformas digitais, controle de tarefas e aulas *online* que a cada dia foram tomando a mesma rotina da escola. Contudo, foi impossível desconsiderar o contexto da Pandemia e o fato de como cada família vive o momento de crise, de formas diferentes e se a realidade não fosse relatada de dentro dos lares das famílias, passaria a impressão de que tudo estava sendo facilmente cumprido, conteúdos novos apreendidos e todos felizes.

Eduarda não reconheceu o seu lar como escola, logo sua mãe enfrentou grandes resistências para começar a realizá-las. Demorou para ela disponibilizar sua senha para acesso ao *Google Classroom*[2]. Isso rendeu muitas brigas e discussões. Sua mãe fez um mapeamento de todas as atividades da 1ª e da 2ª semana e confessa que demorou mais de uma hora para entender a lógica, os prazos e pensou nos alunos que não contariam com a ajuda de um adulto, como poderiam dar conta de uma nova organização nos estudos. A mãe ao apresentar a planilha feita a Eduarda, relata que ela entrou em desespero com a quantidade de atividades. Crises alérgicas começaram, duas professoras particulares foram contratadas: uma de Matemática e

1 *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma que permite mensagens instantâneas, chamadas de voz, mensagens de texto, envio de imagens, vídeos e documentos permitindo a realização de ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

2 O *Google Classroom* ou Google Sala de Aula é um serviço gratuito oferecido do G- Suite for Education e da G-Suite para organizações sem fins lucrativos. Os alunos precisam ter uma conta do Google pessoal para usar o Google Sala de Aula. Os professores podem criar turmas, distribuir atividades, enviar feedback e ver tudo em um único lugar e integrar atividades a outras ferramentas do Google, como o Documentos Google e o *Google Drive*, Jamboard, Formulários, *Google Meet*, Apresentações entre outras disponíveis.

a outra de Espanhol, que passaram a criar estratégias pelo *Skype*[3] para ensiná-la e as atividades das outras disciplinas passaram a ser orientadas pela própria mãe, dando prioridade àquelas que exigiram fotos, optavam por formulários, pediam vídeos. Mas o aprendizado de uma segunda língua, como o Inglês tornou-se secundário e inviável fazer como a leitura de um capítulo do livro com autonomia, simplesmente porque requer fluência e não havia neste momento, condições para contratar mais uma professora para dar conta desta tarefa, que em si compete à escola ensinar.

Considerando as novas demandas escolares, as atividades domésticas passaram a ficar em segundo plano e se antes essa mãe contava com uma Auxiliar de Serviços Gerais, agora, a mesma mãe que passa mais de seis horas estudando com sua filha, também precisava dar conta delas e dos almoços, que passaram sair às 16h. O *notebook* que usava para trabalhar precisou ser dividido com suas duas filhas, considerando que as atividades não poderiam mais ser feitas no celular. Os dias, passaram a ser o de cumprir prazos, estudar conteúdos ao mesmo tempo, em que como professora, ela também precisava dar conta das suas próprias aulas e das atividades enviadas aos seus alunos. No caso de Eduarda, a solução foi radicalizar e tomar seu celular até ela colocar todas as atividades em dia, às 13 horas, na sexta-feira do dia quatro de abril. O resultado foi um estresse familiar, sua imunidade caiu, ela adoeceu e a família entrou em desespero. Naquele momento, o último lugar desejado para se ir era o Pronto Socorro Infantil, mas foi o único lugar que poderia atestar a infecção na garganta e a prescrição médica. Mesmo doente, naquela semana, a mãe passou a assistir aulas *online* com Eduarda para não perder nenhum conteúdo e esta cena alterou a dinâmica familiar e o posicionamento de Gerusa, que passou a estabelecer novas prioridades sobre o que era relevante aprender em um contexto de Pandemia COVID-19.

3 O Skype é um *software* que permite fazer chamadas de vídeo e voz entre dois ou mais usuários, enviar mensagens e compartilhar arquivos.

A cena vivida no lar de Gerusa não destoa do cotidiano de outros lares que tiveram sua dinâmica familiar alterada ao conciliarem o trabalho remoto, as atividades domésticas e o ensino remoto, empreendendo todos os esforços, inclusive os riscos de contaminação, para dar conta das exigências escolares.

Na casa de Beatriz, o ano de 2020 foi aguardado com muita expectativa, pois seria o fim do primeiro ciclo do Ensino Fundamental e ocorreria a mudança de escola e de rede pública. No processo de encaminhamento dos alunos realizado entre rede municipal e estadual, Beatriz acabou em uma escola em outro bairro e sem seus amigos o que lhe causou muita indignação e tristeza. Depois de muita conversa na diretoria de ensino estadual, a mãe conseguiu, por fim, que a filha fosse matriculada na escola desejada. No 6º ano do Ensino Fundamental Beatriz cursa nove disciplinas, com diferentes professores. As disciplinas são: Matemática, Ciências, Inglês, Língua Portuguesa, Artes, Geografia, História, Educação Física e Projeto de Vida. Com a chegada da Pandemia COVID-19 no Brasil as aulas foram oficialmente suspensas na rede estadual em 19 de março de 2020, tendo iniciado em 03 de fevereiro. Ou seja, permaneceu em aula presencial apenas 45 dias. Com a suspensão das aulas, Beatriz ficou em casa com o irmão de 17 anos, aluno do Ensino Médio também na mesma escola. Os pais não puderam parar de trabalhar em nenhum momento, cumprindo jornadas entre as 8h da manhã até 22h da noite, em dois empregos a mãe e um emprego o pai, mais suas atividades informais.

Depois de um mês em casa, chegaram as primeiras orientações: assistir as aulas disponíveis em um canal de televisão e fazer as atividades enviadas no grupo de *WhatsApp* dos professores com os alunos. Beatriz nesse período estava dormindo de madrugada e acordando muito tarde, ainda que as orientações fossem constantes dos pais para atentar-se às atividades da escola. A justificativa era que as aulas ficavam gravadas e poderiam assistir a qualquer mo-

mento, bem como afirmava estar mandando todas as atividades para os professores.

O procedimento em relação às atividades disponibilizadas envolvia a cópia das orientações ou a impressão das mesmas, para então a aluna realizar as atividades e enviar, como foto, para correção do professor via o mesmo aplicativo.

Os professores controlavam as entregas dos alunos, ainda que pouco conseguissem fazer a devolutiva das atividades diante da quantidade de produções individuais. A presença não estava sendo controlada, uma vez que as aulas disponibilizadas eram públicas.

Em meados de maio a escola entrou em contato com a mãe chamando-a para uma conversa presencial na própria escola sobre a situação da sua filha, que até então, não havia entregue nenhuma atividade.

A mãe ficou surpresa com a situação porque a filha sempre afirmava estar enviando as atividades, além de que se deparou com uma relação muito diferente do filho mais velho que nunca precisou de apoio mais direcionado para o cumprimento das atividades escolares.

Foi orientada pela coordenadora da escola a acompanhar mais efetivamente a filha, assim a mãe fez contato pessoal com cada professor pelo *WhatsApp*, solicitou o envio das atividades e extensão do prazo de entrega. Pediu apoio para a tia de Beatriz na organização e realização das atividades. Como a escola não fornecia as atividades enviadas pelos professores, ainda que a mãe tivesse comparecido à escola e solicitado impressa, coube à tia copiar as orientações e disponibilizar para Beatriz.

No final de semana, a mãe durante seus afazeres domésticos colocava Beatriz para assistir algumas aulas, que julgava ter a filha maior dificuldade, pois sabia que durante a semana acabava dormindo

diante da televisão. Mesmo sobrecarregada, a aluna não reclamou em nenhum momento ou apresentou resistência. Permanecia dormindo de madrugada e acordando tarde e, mesmo assim, entregou todas as atividades pendentes.

A ESCOLA EM CASA - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM JOGO

O ensino oferecido nas casas de Eduarda e Beatriz permitiram aos seus pais e responsáveis conhecerem mais de perto os professores e professoras de suas filhas, bem como viverem um novo drama: "A Escola em Casa". Essa nova dinâmica inédita de ensino explicita diferentes práticas pedagógicas em jogo que caracterizam o que é ensino remoto, como tem sido promovido em casa e quais são as relações estabelecidas com crianças dos anos finais do Ensino Fundamental.

No início da Pandemia, as aulas *online* para Eduarda iniciaram com o pedido da escola para que as "câmeras e microfones fossem desligados" permitido ligar o microfone apenas no momento de fala, chamadas orais para atribuir a presença e momentos de avaliação com câmaras e microfones ligados.

Dadas as exigências das aulas *online*, Eduarda acompanhou com melhor qualidade e comprometimento aquelas que começavam às 10h e/ou tinham um intervalo entre elas. Ir ao banheiro e ter que levar o professor junto para não perder a aula foi considerado nojento. Nesses momentos chamada sua mãe para assistir e desta forma, não perder a aula.

Maio chegou e com ele as férias. Passado esse tempo Gerusa pôde se reorganizar e ela não esperava que as pressões feitas pelos

pais à escola no início da Pandemia para justificar o preço resultassem em uma nova organização escolar: que não era presencial, tampouco EaD. O resultado desta combinação foi um ensino remoto mediatizado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Para a escola o ensino remoto é o que permitia às crianças se adaptarem ao mesmo ritmo do tempo presencial para quando retornarem conseguirem acompanhar as aulas. O retorno foi marcado por um novo tempo, em que virou obrigação ligar a câmara e o microfone, um semanário com aulas síncronas e assíncronas com início às 7h10 e em alguns dias com término às 13h10, tendo um intervalo de 20min, trabalhos em grupos, uso de mais ferramentas virtuais, provas com câmaras ligadas e algumas em curto espaço de tempo, didáticas diferentes e após cem dias de Pandemia, a mãe percebeu professores irritados porque as crianças não participavam, não ligavam as câmaras, não cumpriam com todas as tarefas de casa. Os assuntos tratados são de uma escola em que parece desconsiderar a existência de uma Pandemia, na Cena 2:

> [Cena 2]
>
> A aula é de Projeto de Vida e o conteúdo da aula são as competências socioemocionais. Professora relata um caso de resiliência de um caso de uma mãe em que o pai que era delegado, mata sua filha de 5 anos porque não aceitava a separação. Crianças acordam, o caso é assustador. Usa este exemplo para falar de uma mãe que foi resiliente enfrentando esse fato trágico. Um aluno a interrompe, quer falar de como ser resiliente na Pandemia. Professora diz que depois podem falar sobre isso, que agora ela estava falando deste caso. Um aluno pede para beber água. Ela não deixa, pede para terminar a aula e segue falando do caso trágico até o final da aula.

Nesta outra aula, a cena 3 é de uma aula de Matemática e o momento em que a falta de participação das crianças passa a ser compreendida como dificuldades de aprendizagem:

[Cena 3]

A aula começa às 7h10, alunos com microfone desligados.

Profa. Bom dia! Começa a resolver a tarefa. Avisa que na 5ª feira haverá prova e que deverá ser no tempo da aula, não sendo permitido ultrapassar esse tempo.

-Tem gente que não aprendeu e olha que eu me esforço. Esse ano está atrapalhado. E tudo isso vai fazer falta ano que vem.

Profa. resolve as contas de matemática de forma direta. - Catarina você entendeu? Rodolfo você entendeu? Profa.: - Está vendo como tem gente que não acompanha? Mário: - Desculpa Profa. Eu estou acompanhando aqui com o telefone ligado.

Profa. para de corrigir a tarefa para fazer a chamada. Alunos respondem a

presença no *chat*.

Termina a chamada, não dá continuidade a correção e dá um *Kahoot*.[4] Crianças

avisam que não deu certo. Considerando a tentativa fracassada passa a dar outras

contas e avisa que preparará um Quiz[5]. Crianças resolvem as contas. Mauro é chamado para resolver uma conta.

Mauro: - calma professora, eu estou fazendo. Eu estou com medo!

Professora: - eu estou achando que tem alguns alunos com dificuldades com

produtos notáveis. Tentem resolver os exercícios é importante vocês tentarem.

A professora Raquel em suas aulas, desde o início da Pandemia, foi a primeira a quebrar as regras da escola quando não era

4 É uma plataforma de aprendizado que utiliza jogos para realizar testes de múltipla escolha.

5 Quiz é um agrupamento de questões sequenciais que são respondidas pelos estudantes.

permitido ligar câmaras e microfones, ao pedir para os alunos abrirem as câmeras que ela estava com saudades e de que a escola não precisava ser tão cheia de regras. Em casa, a mãe de Eduarda ouviu sua filha dizer: “Nossa, ela foi a primeira a falar isso e a querer nos ver”. E a mesma professora ao logo da Pandemia foi a que destinou, um momento para “Palavra Livre”, em que as crianças poderiam falar sobre o que quisessem. As crianças sempre que tem oportunidade de serem ouvidas, representam as vozes mais sensíveis deste momento em que atravessamos:

> [Cena 4]
>
> Carlos: Professora, sabia quem minha tia está na U.T.I
>
> Joana: Minha mãe perdeu duas tias
>
> Isabel: A família da minha amiga inteira pegou COVID
>
> Lucas: 11 pessoas de um condomínio ficaram com COVID, é a metade de todos os casos [...]

Na casa de Beatriz, um segundo momento, para além das aulas públicas na televisão, com o suporte de recursos do *Google* os professores começaram a dar aulas em tempo real e cobrando a presença dos alunos. Uma nova dinâmica se instaurou: cada professor tem seu horário de aula e os alunos devem acompanhar as explicações. Beatriz precisou alterar sua rotina, pois as aulas são no período da manhã e da tarde. Muitas vezes, entra na sala virtual, via celular, mas acaba perdendo ou esquecendo na casa. Acompanha muitas aulas na cama sem tomar café da manhã, com sua gata em companhia, e, por vezes, acaba dormindo. Novamente a mãe foi chamada na escola no início de agosto, pelo mesmo motivo: Beatriz não estava enviando as atividades, ainda que afirmasse estar fazendo tudo.

Na conversa com um dos professores, para pedir acesso às atividades em seu celular, bem como prorrogação de prazo,

questionou a razão do grupo de *WhatsApp* ser somente dos alunos e professores, bem como sugeriu que os pais fossem incluídos para que pudessem acompanhar seus filhos mais diretamente, mesmo que estivessem no trabalho. A mãe decidiu enviar os arquivos para uma copiadora imprimir todas as atividades pendentes. Gastou 60 reais, cada impressão custou 0,20 centavos e totalizou 300 folhas que foram devidamente arquivadas em uma pasta. Beatriz realizou todas as atividades, com supervisão da mãe no final de semana e depois que chegava do trabalho, e foram enviadas como foto aos professores. No momento, a mãe está tentando não atrasar as atividades e evitar o acúmulo, Beatriz está sob supervisão de um adulto em casa, seja a mãe ou a vizinha que tem filha em idade próxima. O adulto copia a atividade, pois a quantidade ainda é grande, Beatriz realiza e envia como foto pelo *WhatsApp*.

Não há material didático de apoio para ser consultado pelos alunos, que devem assistir às aulas e resolver a atividade, por conseguinte tem sido recorrente a pesquisa no buscador *Google* e a cópia da resposta, ou até mesmo o adulto responder algumas atividades porque o volume é muito grande. Até o momento não houve qualquer questionamento por parte dos professores e da escola desse tipo de procedimento. As avaliações são *online* somente das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as demais disciplinas são por atividade entregue. Ocorrem no horário de aula e Beatriz realiza sozinha, mas tem sido deslocada para casa da avó materna que a acompanha.

A aluna revela vontade de voltar para escola, por conta dos amigos que grande parte a acompanha desde a Educação Infantil. Em relação aos professores não conseguiu estabelecer um vínculo mais significativo pelo pouco tempo de convivência na nova realidade de escola, assim como pelas condições das aulas na Pandemia. A Professora de Ciências é sua tutora, o que dá uma proximidade maior,

e tem acompanhado a nesse processo enviando sistematicamente mensagens pessoais no *WhatsApp*. A tutoria foi uma estratégia adotada pela equipe pedagógica da escola e cada professor tem 10 alunos. Uma das atividades que chamou a atenção da mãe no grupo de *WhatsApp* é uma palestra de uma psicóloga sobre o Setembro Amarelo intitulada “Conhecer para prevenir o suicídio” que acontecerá em outubro. Os alunos de 11 anos deverão assistir e fazer duas perguntas sobre o conteúdo da palestra.

PROBLEMATIZANDO AS CENAS - APONTAMENTOS À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL

A partir das cenas relatadas destacamos alguns pontos a serem problematizados, a saber, o negacionismo da Pandemia e seu impacto na educação, a retirada da criança como centro do processo de aprendizagem e produção de conhecimento sem sentido.

O Negacionismo da Pandemia e seu Impacto na Educação

No início de março de 2020 as aulas de escolas públicas e privadas, paulatinamente e sem um direcionamento nacional em termos de enfrentamento, foram sendo suspensas diante da chegada da Pandemia do COVID-19 no Brasil. Era uma situação, até então, vivenciada por países, como China, Espanha, Itália e outros, amplamente divulgada nos meios de comunicação que aportava no Brasil no início do ano letivo sem que sua gravidade e complexidade tenham sido consideradas.

No âmbito nacional, em consulta ao *site* do Ministério da Educação do Brasil estão disponíveis cinco pareceres do Conselho Nacional de Educação, entre o final de abril e início de junho, que abordam especificamente a educação no contexto da Pandemia COVID-19.

O Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020, é o primeiro e dispõe sobre a organização do calendário escolar e da possibilidade de se considerar as atividades não presenciais como parte do cumprimento da carga horária mínima anual. Esse primeiro parecer é reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 9/2020, de 8 de junho de 2020, em que a principal questão é a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Já o Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 7 de julho de 2020 dispõe sobre orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais, tratando do possível retorno às aulas presenciais. Os dois outros pareceres referem-se à guarda religiosa do sábado no contexto da Pandemia e outro sobre cursos novos autorizados em instituições credenciadas da Educação Superior. Destaca-se que desde fevereiro de 2020 são publicadas portarias pelo Ministério da Saúde e Ministério da Educação, sobre a Pandemia COVID-19, assim como são feitas manifestações pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) na busca de elucidar as inúmeras dúvidas e preocupações técnicas que surgiram, refletindo a forma fragmentada e superficial.

Nesse contexto de negação da gravidade da Pandemia e das diferenças no desenvolvimento humano fica evidente nas cenas descritas que acaba ocorrendo uma adaptação aligeirada de práticas do ensino presencial utilizando Tecnologias da Informação e Comunicação.

Cabe esclarecer que o ensino que passa a ser oferecido em casa não se enquadra na modalidade Educação a Distância ou Educação em Casa. O Decreto MEC nº 9.057, de 25 de maio de 2017, em seu parágrafo primeiro, considera que na Educação a Distância:

> [...]a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Este ensino também não é a Educação em Casa, ou *Homeschooling*, que é um outro tipo de modalidade de ensino que ocorre fora do espaço escolar, e pais ou tutores assumem a função e responsabilidade do professor. Este novo modo de ensinar, Gina Vieira Ponte[6] tem chamado de ensino remoto mediatizado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação. Neste capítulo adotamos esta terminologia, pois consideramos como uma organização escolar inédita, em que se tenta levar para a casa a garantia de um tempo real, tal como se estivesse no ensino presencial, contando com a mediação dos instrumentos técnicos das TICs. Destacamos que Freitas (2020)[7] alerta para os danos do uso da tela que as crianças têm sido submetidas durante a Pandemia COVID-19, ao permanecerem longos períodos no ensino remoto. Reforça, ainda, os interesses das grandes corporações cujo modelo de negócios, com base em plataformas digitais, utilizam dados das crianças e de suas famílias e/ou responsáveis para comercializar, fidelizar seus clientes dentro da escola desde a mais tenra idade[8].

Nosso enfoque centra-se no Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020, publicado quase dois meses após a suspensão das

6 In: EDUCAÇÃO NAS TRAMAS DE UMA PANDEMIA, 2020. Vídeo (1h40min28s) Publicado pelo Canal Fala, Diversidade. 17.maio. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tWod4PiZnns. Acesso em 5. maio. 2020.

7 In: A Lógica Empresarial na Educação à serviço do retrocesso. vídeo (2h04min34s) Publicado pelo UERN vai à escola 26.jun.2020 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XEzbNaRr0oE&t=28s. Acesso em 05.out.2020.

8 Sobre o modelo de negócios das corporações que oferecem serviços gratuitos virtuais recomendamos o Documentário: O Dilema das Redes Sociais. (1h33min). Direção de Jeff Orlowski. Lançamento em 26 de janeiro de 2020 (mundial).

aulas presenciais em que se estabelece a organização da entrada da escola em casa, delimitando papéis e funções, aos professores, pais e responsáveis, alunos e equipe pedagógica da escola, bem como parâmetros para a reorganização das atividades pedagógicas.

Sobre o Ensino Fundamental - anos finais, etapa tratada nas cenas descritas, verifica-se que as orientações são as mesmas para o Ensino Médio. Ou seja, são orientações equiparadas que abrangem a faixa etária dos 11 aos 17 anos, tendo a autonomia como parâmetro de delimitação. Na Educação Infantil os pais ou responsáveis teriam que realizar em casa com seus filhos as atividades recebidas da escola que assumem um caráter lúdico, recreativo, interativo e criativo. No Ensino Fundamental - anos iniciais haveria a necessidade de supervisão de um adulto para realização das atividades encaminhadas pela escola, na forma de roteiros práticos e estruturados a fim de possibilitar o acompanhamento da resolução das atividades pelas crianças.

O Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020 entende que no Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio:

> [...] as dificuldades cognitivas para a realização de atividades *on-line*, são reduzidas ao longo do tempo com maior autonomia dos estudantes, sendo que a supervisão de adultos pode ser feita por meio de orientações e acompanhamentos com o apoio de planejamentos, metas, horários de estudo presencial ou virtualmente.

Nas cenas, é evidente que a autonomia pressuposta no Parecer não se manifesta tal e qual nas cenas de Eduarda e Beatriz. Uma vez que não é um atributo maturacional, acaba por refletir um processo de construção marcado pelas relações sociais qualitativas que as alunas tiveram oportunidade de estabelecer ao longo do processo de escolarização. Nas cenas descritas das alunas Eduarda e Beatriz é possível perceber que a quantidade de atividades é uma das questões centrais que demanda apoio do adulto para o cumprimento mínimo

do solicitado. Ademais, as orientações do MEC que abrangem uma faixa entre 11 e 17 anos desconsideram a dimensão ontológica do desenvolvimento humano.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a partir das contribuições de Facci (2004, p.66), entende-se que cada momento do desenvolvimento da criança apresenta como característica "uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função de principal forma". A autora apresenta os escritos de Elkonin (1987) com os principais estágios do desenvolvimento humano, a saber: comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo.

A atividade de estudo é um intermediário das relações da criança com o mundo, pois "[...] nesta atividade de estudo ocorre a assimilação de novos conhecimentos, cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino" (id.ibid. p.70). Cabe ao processo de ensino oportunizar a apropriação de conceitos científicos que cada vez mais se tornam complexos. Desta forma, os alunos do Ensino Fundamental – anos finais, na faixa dos 11 aos 14 anos, iniciam seus estudos ainda no predomínio da atividade de estudo. Destaca-se que "[...] As atividades são dominantes em determinados períodos e, no período seguinte, não deixam de existir, mas vão perdendo sua força" (id.ibid. p.72).

Assim com a entrada na adolescência, uma outra atividade se torna principal que é a comunicação íntima pessoal. Facci (2004), com base nos autores da Psicologia Histórico-Crítica, explica que a relação com o adulto se modifica, por conta da posição ocupada, além de sua força física, "[...] juntamente com seus conhecimentos e capacidades, colocam-no, em certos casos, em pé de igualdade com os adultos, e, muitas vezes, até superior em alguns aspectos particulares (p.70). A autora destaca que para Vygotsky (1996, p.71):

> (...) nessa fase de desenvolvimento se produz no adolescente um importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando-se os verdadeiros conceitos. O pensamento por conceito abre para o jovem um mundo da consciência social, e o conhecimento da ciência, da arte e as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas. Por meio do pensamento em conceito ele chega a compreender a realidade, as pessoas ao seu redor.

Por conseguinte, diante da negação da gravidade da Pandemia e da não diferenciação dos momentos distintos do desenvolvimento de alunos do Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio, compromete-se a relação ensino e aprendizagem. A relação pedagógica, em contexto de ensino remoto, mediatizado pelas TICs, estabelece uma modalidade de ensino em que o estudante deixa de ser o centro do processo de aprendizagem, tornando-se mero expectador de conteúdos apresentados na tela de aparelhos eletrônicos de forma padronizada e homogênea. Dessa maneira, os professores e professoras deixam de cumprir com a principal finalidade do ensino: a apropriação do conhecimento socialmente acumulado, promotora de desenvolvimento humano e das funções psicológicas superiores.

Retomando o Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020 e as orientações para o Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio são elencadas sugestões de atividades pedagógicas não presenciais, a destacar:

- elaboração de sequências didáticas construídas em consonância com as habilidades e competências preconizadas por cada área de conhecimento na BNCC;
- utilização, quando possível, de horários de TV aberta com programas educativos para adolescentes e jovens;
- distribuição de vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas digitais, mas sem a necessidade de conexão

simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;

- realização de atividades *on-line* síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- oferta de atividades on-line assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica; estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outros;
- realização de testes on-line ou por meio de material impresso, entregues ao final do período de suspensão das aulas; e
- utilização de mídias sociais de longo alcance (*WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram* etc.) para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais.

Nas cenas descritas pudemos perceber que muitas destas sugestões de atividades pedagógicas se fazem presentes, porém não há clareza, pela demora de publicação de orientações do Parecer MEC/CNE, se é um compilado de práticas existentes até então, ou se trata de proposta fruto de estudo e análise técnica de especialistas na área.

No que se refere ainda sobre as práticas pedagógicas, as cenas da escola em casa revelam um hibridismo que envolve o uso da tecnologia e, concomitantemente, o uso do modelo presencial, em que o professor confere a presença falando o nome do aluno, que deve responder que está presente. O mesmo ocorre com a avaliação de conhecimento dos alunos baseada em testes que reverte em um resultado imediato, revelando uma produção pragmática do conhecimento, sem sentido e com a finalidade de evitar o distanciamento do aluno da escola, garantindo assim o ano letivo.

O Parecer CNE/CP nº 5/2020, ao abordar as avaliações de conclusão do ano letivo de 2020, indica que "[...] deverão levar em conta os conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes, considerando o contexto excepcional da Pandemia, com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono no Ensino Fundamental e Médio".

Destacam ao final que: "as orientações para realização de atividades pedagógicas não presenciais, para reorganização dos calendários escolares, neste momento, devem ser consideradas como sugestões".

Com base no conjunto das publicações oficiais do MEC/CNE, no país do negacionismo, institui-se uma política educacional sem direcionamento claro e sem atenção à gravidade da Pandemia, que sobrecarrega estudantes, pais e responsáveis, professores e escola que nunca farão o suficiente e serão duramente cobrados por isso, ainda que seja impossível fazer mais do que realizam.

A retirada da criança como centro do processo de aprendizagem e a produção de conhecimento sem sentido

A Psicologia Escolar e Educacional vem se dedicando há muitas décadas a estudar e analisar o processo de escolarização. Nesses estudos, destaca-se a complexidade dos aspectos envolvidos sejam eles pedagógicos, relacionais, institucionais, políticos, sociais, culturais (PATTO, 2015; SOUZA, 2010; TANAMACHI & MEIRA, 2003). Ou seja, toda a compreensão que construímos até esse momento, sobre a educação básica, encontra-se suportada por modelos presenciais de educação, mediados por estratégias e propostas de enfrentamento das dificuldades e de busca de alternativas e soluções das mais variadas origens, sendo muitas delas alçadas a Programas de Governo

ou a compor políticas públicas de Estado. As discussões sobre a participação nas escolas, a redemocratização das relações, as organizações estudantis recuperam, cada vez mais, a importância do processo participativo no diálogo a ser construído no âmbito da escolarização. O movimento das escolas democráticas é um exemplo claro da presença dessa dimensão da educação no Brasil e internacionalmente. As experiências bem sucedidas da educação integral são consideradas fundamentais para se propor novas possibilidades para a educação na infância e na adolescência[9].

Recentemente, mapeamos a produção realizada por meio de Dissertações e Teses desenvolvidas pelos Programas de Pós-Graduação no Brasil que têm se dedicado fortemente ao estudo das políticas públicas em educação, de maneira a conhecer as necessidades apontadas para a melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica[10]. Neste levantamento construímos seis eixos temáticos aos quais a Psicologia enquanto ciência tem se dedicado a pesquisar, a saber: Políticas para Educação Inclusiva, Formação e atuação do psicólogo escolar, Políticas de melhoria da Educação, Políticas de formação de professores, Políticas de Atendimento à diversidade e Políticas intersetoriais. Portanto, as pesquisas que analisam a realidade educacional exploram tais temáticas e participam de alguma forma da efetivação ou da recomendação de tais políticas.

Quando se analisa internacionalmente a educação, os órgãos como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas (ONU), verifica-se a presença de pelo menos três grandes indicadores sociais de educação: acesso, permanência

9 Ver em https://educacaoeterritorio.org.br/artigos/helena-singer-experiencias-em-educacao-integral-inspiram-um-novo-movimento-na-educacao-brasileira/

10 Esta pesquisa foi desenvolvida pelo Grupo de Trabalho Psicologia e Políticas Educacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia – ANPEPP. Em breve será editado o resultado da pesquisa realizada nacionalmente.

e qualidade social. E esses indicadores são avaliados em situações presenciais de educação, pois não há um desenvolvimento de educação virtual, remota, *online* ou a distância prevista para essa faixa etária.

Portanto, a situação de Pandemia COVID-19 nos coloca dilemas até antes nunca enfrentados pela pesquisa ou pelas redes educacionais em todo o mundo. Toda proposta desenvolvida para a infância e adolescência, internacionalmente, baseia-se em experiências presenciais, desde as escolas que utilizam os métodos mais clássicos, centrados no conteúdo em detrimento a outras experiências formativas, até aquelas redes e escolas que apresentam propostas de metodologias ativas e participativas e que alteram, inclusive, a estrutura arquitetônica dos espaços de convivência educacional.

A presença da Pandemia COVID-19 explicita, de forma declarada, cada um dos modelos adotados e revela a perda de sentido que o processo educativo passa a ter para os estudantes em meio a uma tentativa de aproximar conteúdos escolares em isolamento social. Todos os argumentos imperam em confirmar a impossibilidade de um mero transporte do meio de ensino presencial para o virtual, sem que estudos, propostas, ajustes, das mais variadas naturezas, sejam realizados. Assim, as cenas da escola em casa revelam:

a. a. desconhecimento da modalidade de ensino remoto com a mediatização das TICs;

b. b. imposição de condições às famílias para se adaptar ao ensino virtualizado, transformando os espaços domésticos em pseudo salas de aula;

c. c. desconsideração das condições de vida das famílias, que também se encontram vivendo uma grave situação sanitária com consequências econômicas e;

d. d. aprofundamento da precariedade histórica das condições de ensino existentes no país marcadas pelas desigualdades presentes em todas as redes, sejam públicas ou privadas.

Essa situação da emergência, de aligeiramento na tomada de decisões visando optar por meio virtuais de ensino, sem considerar as situações concretas e as necessidades vigentes, retira a criança e o adolescente do centro do processo de aprendizagem, trazendo para outras instâncias as justificativas para tal opção das redes públicas e privadas. As justificativas para inserir a modalidade remota de ensino passam por argumentos centrados em:

a. **questões contratuais**: na rede privada de ensino, as fortes pressões exercidas pelas famílias para que as escolas se reorganizassem visando manter a prestação de serviços educacionais estabelecidos nos contratos firmados para o ano letivo de 2020, o que justificaria o pagamento integral das mensalidades;

b. **questões de avaliação**: nas redes pública e privada, a pressão das avaliações estandartizadas, principalmente no Ensino Médio, exigindo bom desempenho dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), porta de acesso à Universidade Pública, cujas vagas são disputadas e;

c. **questões de avaliação institucional**: na rede pública, o cumprimento de metas previstas pelas avaliações estandartizadas é critério fundamental para a manutenção de uma política meritocrática tanto para o recebimento de bônus salariais por parte dos profissionais da educação quanto para o custeio de projetos educacionais das escolas.

Dessa forma, as dificuldades vividas e relatadas neste capítulo pelas famílias e pelos estudantes destacam o impacto

que tal escolha produziu, trazendo para a esfera do privado uma dimensão que a ele não pertence. No máximo, as famílias são apoiadoras da escola, mas não podem assumir as suas finalidades, tampouco a metodologia de ensino.

As famílias passaram a ser as grandes responsáveis pela efetivação das aulas e das atividades escolares de maneira geral, caindo em uma grande armadilha, justificada pela intenção salvadora de que ao proceder desta maneira, estariam salvando a economia, os conteúdos escolares e os bons resultados na avaliação pedagógica. As escolas, por sua vez, eximiram-se em grande parte dessa responsabilidade que lhe cabe enquanto instituição de ensino, fazendo a sua parte, ou seja, oferecendo a mesma carga horária prevista, justificando assim o seu trabalho e, no caso das escolas particulares, as mensalidades escolares pois mantiveram o contrato de prestação de serviços, não importa a que custo humano.

Talvez essa realidade vá se tornando mais clara no processo de retorno às aulas presenciais em que se poderá conhecer com mais detalhes o que significou esse ano de Pandemia em nossas vidas. Isso será possível também, se houver espaço para a palavra, para a escuta, para o acolhimento, para a expressão das vivências e das necessidades materializadas. Caso contrário, corremos mais um risco, além do contágio: o distanciamento do sentido e do significado atribuídos à escolarização, aos conteúdos das ciências, da literatura e das artes por milhares de crianças, adolescentes e educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cotidiano da vida privada das pessoas, as cenas vividas em casa durante a Pandemia pelas crianças, por seus pais e responsáveis

tornaram-se públicas nas redes sociais, assunto polêmico nos grupos de pais de *WhatsApp*, motivo de desabafos entre mães de outros Colégios, assunto comentado nos espaços públicos. Algo em comum em todos eles: um drama que passou a ser protagonizado pelas famílias do Ensino Fundamental, que neste estudo apresentamos como "cenas da escola em casa" e "cenas da casa em tempos de Pandemia".

As cenas, após serem analisadas à luz da Psicologia Histórico-Cultural, permitiram explicitar o contexto social, histórico, político e econômico brasileiro em que foram produzidas e os desdobramentos para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental -anos finais.

As orientações do MEC/CNE constituem a visão governamental, com implicações para uma nova dinâmica de organização das escolas públicas e privadas que, ao interpretarem os documentos oficiais, passam a oferecer um ensino que chega diretamente às casas dos estudantes, afetando as relações sociais na vida privada e constituindo novos cenários de tensão, angústia e ansiedade em meio a um desastre sanitário sem precedentes.

As cenas da escola em casa envolvendo a participação de pais ou responsáveis na mediação de conceitos e realização de atividades pedagógicas solicitadas pela escola permitiu compreender que o ensino presencial foi transformado em ensino remoto. Apresenta-se como uma modalidade escolar inédita, que não se caracteriza enquanto EaD e, tampouco, *Homeschooling* mas sim uma organização que mantém rotina de estudos e tempo de permanência em aula, tal como no ensino presencial.

As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão da escolarização, em tempos de Pandemia COVID-19, reiteram que não há como transformar a casa em escola. Se considerarmos que o desenvolvimento humano é fruto da aprendizagem, das

experiências científicas, das relações afetivas que estabelecemos em nossas esferas do conhecimento, precisaremos possibilitar que tais conteúdos sejam conhecidos, visibilizados, explicitados de forma crítica, reflexiva.

Nesse momento histórico, a escola precisa considerar as condições concretas de seus alunos, quer seja na escola pública ou privada e solicitar tarefas com sentido e significado, estabelecendo um currículo que não negue a Pandemia COVID-19. As crianças e adolescentes precisam ser reconhecidos enquanto sujeitos críticos e transformadores dessa sociedade que se quer melhor, porque são eles que têm promovido os discursos mais coerentes e sensíveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 5/2020*, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192.Acesso em 5.out.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 6/2020*, de 19 de maio de 2020. Guarda religiosa do sábado na pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147051-pcp006-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192.Acesso em 5.out.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 9/2020*, de 8 de junho de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2020.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192.Acesso em 5.out.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação *Parecer CNE/CP nº 10/2020*, de 16 de junho de 2020. Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153561-pcp010-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192.Acesso em 5.out.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 11/2020*, de 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192.Acesso em 5.out.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto n.9.057*, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art.80 da Lei 0.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em 6.out.2020.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005. Acesso em 4.out.2020

PATTO, Maria Helena Souza. *Produção do Fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, p. 129-149, mar. 2010. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2255/2222 Acesso em 5.out.2020.

TANAMACHI, Elenita de Rício; MEIRA, Maria Eugênia Meira. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. (org.). *Psicologia Escolar*: Práticas Críticas. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 11-62.

Capítulo 25

PROFESSORES TRABALHAM? REFLEXÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Marilda Gonçalves Dias Facci
UEM/UFMS, marildafacci@gmail.com

Alexandra Ayach Anache
UFMS, alexandra.anache@gmail.com

Tamiris Lopes Ferreira
UFMS, tamiriss.l.ferreira@gmail.com

INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020, em um pronunciamento dado por Tedros Adhanom Ghebreyesus, diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), recebemos a notícia de que o mundo vivia uma Pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19). Naquele momento, nos deparamos com uma situação que nunca havíamos vivenciado, o que nos apontou a necessidade de repensar sobre os modos de viver e agir, bem como buscar novas estratégias para a solução de problemas cotidianos.

Os impactos dessa situação foram rapidamente ocupando todas as esferas da sociedade, gerando, por exemplo, um aumento das taxas de desemprego, um maior número de casos de violência doméstica, um crescente risco de adoecimento e morte, entre outros problemas, que foram constituindo uma crise sanitária potencializada por uma crise econômica e política, colocando em evidência os problemas decorrentes da desigualdade social de nosso país.

Com a necessidade do distanciamento social como uma medida essencial para diminuição das taxas de contaminação da COVID-19, grande parte de nossa rotina passou a ser permeada pela modalidade remota e, nesse contexto, nos deparamos com um grande desafio no âmbito das atividades escolares. A suspensão das aulas e o fechamento das escolas e universidades, gerou um grande impasse quanto ao reordenamento da continuidade da educação escolar. Os debates e discussões entre os educadores, psicólogos e pesquisadores, principalmente sobre as decisões exaradas nos documentos elaborados pelos órgãos governamentais, responsáveis pela legislação das políticas públicas educacionais brasileiras, se intensificaram.

Nos primeiros dias de Pandemia, foi publicada pelo Ministério da Educação (MEC) a Portaria nº 343/2020, de 18 de março de 2020,

que dispõe sobre “substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19” (BRASIL, 2020a). Na ocasião, diversas entidades da educação se manifestaram, entre elas a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), que se posicionou contrária ao documento, considerando, entre outras questões, a necessidade de formação e planejamento para que docentes e discentes tivessem acesso aos meios digitais e desenvolvessem suas propostas de forma adequada, fortalecendo os processos de ensino-aprendizagem. Além disso, conforme a associação, impor o Ensino à Distância sem considerar o contexto em que estamos inseridos possibilita um aumento da precarização das condições materiais do trabalho docente, situação que já ocorre de diferentes formas no cenário da educação brasileira (ANPEd, 2020).

Após a publicação da Portaria nº 343/2020, o Ministério da Educação (MEC) manteve-se pautando a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação durante a Pandemia do COVID-19, publicando também as Portarias nº345/2020 (BRASIL, 2020b) e nº473/2020 (BRASIL, 2020c), que posteriormente foram revogadas pela Portaria nº 544/2020, publicada em 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020d).

Antes da publicação das referidas Portarias, ainda em fevereiro de 2020, foi promulgada a Lei nº13.979/2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da COVID-19 responsável pelo surto de 2019 (BRASIL, 2020e). A partir dela, em 1 de abril de 2020 foi publicada a Medida Provisória nº934/2020 (BRASIL, 2020f), estabelecendo normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior. Com essa medida, foi dispensada a obrigatoriedade do número mínimo de dias de efetivo trabalho escolar e acadêmico, respectivamente. Ainda no mês de abril de 2020, o Ministério da

Educação também se manifestou em relação à educação profissional técnica de nível médio, publicando a Portaria nº 376/2020, que autoriza a suspensão das aulas presenciais em andamento e permite substituí--las por atividades não-presenciais (BRASIL, 2020g).

A partir de tais legislações, Estados e Municípios vêm se organizando por meio de decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento desta situação da Pandemia e, especificamente em nossa discussão, no que tange a suspensão e manutenção das atividades escolares.

Nesse sentido, em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer 05/2020 (BRASIL, 2020h), que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. O início do referido documento aponta-nos importantes questões em torno do momento complexo que vivenciamos e os impactos de tal situação para o cenário educacional brasileiro, como por exemplo a preocupação para com o abandono e evasão escolar, todavia, conforme apontado por Mascarenhas e Franco (2020), em análise sobre o Parecer 05/2020, precisamos compreender as intencionalidades pedagógicas presentes nesse documento.

De acordo com as autoras, o parecer tem como foco a defesa do

> [...] cumprimento do calendário escolar e a garantia das competências explicitadas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, sem aprofundar as especificidades e desigualdades presentes nas diversas regiões do país, desconsiderando a função social da escola e, ainda, sem a problematização do processo de ensino e aprendizagem no contexto não presencial (MASCARENHAS, FRANCO, 2020, p.2).

Ao encontro dos questionamentos sobre o termo Ensino à Distância (EAD) empregado nas Portarias do Ministério da Educação

e debatidos pela ANPEd, Mascarenhas e Franco (2020) argumentam sobre as diferenças entre a modalidade EAD e o ensino realizado de forma remota. Eles destacam que a ausência dessa diferenciação descaracteriza ambas as possibilidades e que, a simples defesa de um ensino remoto como substitutivo do ensino presencial não considera as condições de aprendizagem dos estudantes, favorecendo, com isso a precarização dos processos educativos e do trabalho docente. Trata-se de uma perspectiva tecnicista que favorece a lógica de uma educação bancária, a qual desconsidera a educação em sua dimensão social, histórica e humanizadora.

Mediante ações improvisadas e aligeiradas, reafirma-se o aprofundamento de práticas mercantilistas nas quais as políticas educacionais estão sendo assentadas. Sob a influência de políticas neoliberais, a escola se torna o aparelho ideológico da classe dominante (PONTES e GUARALDO, 2014), reproduzindo as relações de exploração e dominação presentes na sociedade capitalista (SAVIANI, 1983).

Com o fenômeno da Pandemia, os docentes têm enfrentado as situações mais adversas, desde a substituição de suas atividades por robôs, ocasionando demissões em massa (ANDRIGHETTO, 2020), passando pelos processos de reinvenção das atividades (BASILIO, 2020a) até a responsabilização em caso de contaminação em um possível retorno das aulas presenciais (BASILIO, 2020b). Todavia, de acordo com Friggi (2020), o protagonismo dos professores não tem estado presente na organização das políticas públicas apresentadas, incluindo as discussões mais recentes, que estudam as possibilidades de um possível retorno das aulas presenciais. A autora argumenta que:

> Quando uma categoria tão fundamental nesse processo, sequer é mencionada, é porque não existe para esse sujeito do discurso. Excluídos os professores desse processo, a escola é reduzida a espaço de socialização, depósito de crianças para que os pais trabalhem, tulha para que os adolescentes não

> fiquem ociosos. A escola passa a ser tudo, menos espaço para a construção do conhecimento (FRIGGI, 2020, *on-line*).

Recentemente o Presidente da República, Jair Bolsonaro, fez um ataque aos professores e professoras durante a *live* presidencial realizada no dia 17 de setembro de 2020. Ele defendeu o retorno a aulas, criticou os sindicatos, e, ainda, afirmou que os professores não querem voltar às aulas presenciais porque não querem trabalhar. Fez tal afirmação em um momento em que professores estão sendo obrigados a trabalhar em ensino remoto e usar tecnologias que são ainda, pouco conhecidas no universo escolar.

Ataques aos docentes são recorrentes neste país, tanto de forma velada quanto de forma explícita se materializam na precarização do trabalho docente, baixos salários, espaços acadêmicos sucateados e erguidos sem o mínimo de condições de salubridade para o seu funcionamento adequado. Soma-se a isso, as diferentes manifestações por parte de gestores públicos, como a citada no dia 24 de setembro, de 2020, quando, o ministro da Educação, Milton Ribeiro, ao discutir sobre a volta as aulas, em entrevista concedida ao Jornal Estadão, afirmou que "*Hoje, ser um professor é ter quase que uma declaração de que a pessoa não conseguiu fazer outra coisa*". Essa afirmação alvitra que a categoria do magistério é silenciada, pois não é raro encontrar na mídia relatos de professores e professoras requerendo o lugar de protagonismo, quando a pauta é o retorno às aulas com segurança para não expor a saúde do coletivo escolar e por extensão da sociedade. Essas práticas não são exclusivas desses gestores, pois há vários episódios dessa natureza na história que justificam a escrita deste capítulo.

Não obstante, o trabalho docente é fundamental para promover a aprendizagem A importância da atividade docente para o desenvolvimento dos alunos e a precarização do trabalho vivenciada no desempenho na prática pedagógica causam um grande impasse na

atividade docente: a atividade pedagógica é fundamental para o processo de humanização dos alunos, mas o professor é desumanizado nas relações de trabalho, aspecto intensificado com o ensino remoto. Diante do exposto, o nosso objetivo é apresentar reflexões sobre a atividade docente no contexto da pandemia do COVID-19, considerando as contribuições da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Para esse fim, discorreremos sobre a importância do professor no processo ensino-aprendizagem e na sequência apresentaremos estudos sobre a precarização do trabalho docente e seu impacto na saúde dos professores.

O TRABALHO IMPRESCINDÍVEL DO PROFESSOR NO PROCESSO PEDAGÓGICO – APRENDIZAGEM PROMOVE DESENVOLVIMENTO

Neste capítulo nos fundamentamos em uma compreensão sobre o desenvolvimento do psiquismo baseada na Psicologia Histórico-Cultural. Vigotski (2000), estudioso russo que iniciou a elaboração desta teoria que tem uma base marxista, parte da noção de historicidade para compreender os fatos humanos e analisa que a apropriação dos conceitos científicos deve ser a finalidade da escola, uma vez que esses conhecimentos podem levar o indivíduos a patamares superiores sobre a compreensão da realidade, haja vista que propiciam a capacidade de fazer generalizações cada vez mais complexas.

Vygotski (1995), ao tratar sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – tais como atenção concentrada, memória lógica, abstração, criatividade, entre outras funções que caracterizam o ser humano – argumenta que essas funções psicológicas são desenvolvidas primeiro interpsicologicamente para depois serem

internalizadas. Dessa foram, se caracterizaria a apropriação da cultura, que forma as faculdades mentais. As mediações realizadas pelo entorno cultural é que vão permitindo que, cada vez mais, a criança vá se reequipando na sua capacidade ativa de lidar com a realidade e com outras pessoas (VYGOTSKY E LURIA, 1996), tornando-se cada vez mais humanizada. Ao entrar para a escola, ao ter acesso às produções humanas, esse processo se amplia.

Aliando a Psicologia Histórico-Cultural a uma concepção de educação baseada na Pedagogia Histórico-Crítica, que parte de uma compreensão crítica da educação, entendemos o processo educativo relacionado a maneira como a sociedade está organizada em classes com objetivos antagônicos, conforme propõe Saviani (2003). No caso do professor, entendemos que sua atividade pedagógica necessita ser fundamentada teoricamente, de forma a ter elementos para instrumentalizar os alunos, com os conteúdos curriculares. A escola tem a função de socializar os conhecimentos produzidos pelos homens. (SAVIANI, 2003).

O processo educativo deveria ter como um de seus objetivos, segundo Petroviski (1985), ensinar aos alunos as atividades mentais necessárias para a apropriação do conhecimento. A formação dos conceitos científicos é uma atividade intensa e orientada para a resolução de tarefas cognitivas. Ela inclui o planejamento, a solução de problemas, a formulação e a demonstração de hipóteses e a busca de comprovação de significados. Implica em desenvolver no aluno o pensamento teórico.

De acordo com Davydov e Márkova (1987), o ensino escolar nos primeiros anos, já deveria preparar as crianças para um complexo e prolongado estudo, assegurando a apropriação eficaz dos conhecimentos da ciência e da cultura necessários, desde o primeiro grau, propiciando o ensino do pensamento abstrato e teórico. Para tanto, as atividades pedagógicas precisam ser sistematizadas e organizadas

pelos professores, com a finalidade de conduzir o aluno à apropriação dos conceitos científicos elaborados pela humanidade. Cabe a eles intervirem, na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, naquilo que ainda não está efetivado, mas está em vias de se desenvolver (Vigotski, 2000), conduzindo à prática pedagógica. Ele é o adulto que, tendo se apropriado de vários conhecimentos, deve levar os alunos a assimilar os conteúdos para que possam se desenvolver, apropriando-se da experiência histórico-social. Os conteúdos das várias ciências possibilitam desvendar a realidade, por meio do desenvolvimento do pensamento categorial e por meio das generalizações.

Esses pressupostos já denotam a importância do professor para o desenvolvimento dos alunos. Trabalho esse que não pode ser desvalorizado ou banalizado, conforme vimos na introdução desse trabalho. Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural apresenta elementos suficientes para enfatizar a relevância que a profissão professor tem para o desenvolvimento particular, de cada indivíduo, e, consequentemente, para o desenvolvimento da totalidade da sociedade, que nada mais é que o resultado da forma como os homens se organizam para transformar a natureza.

Para que o professor possa desenvolver esse pensamento teórico no aluno ele necessita ter uma fundamentação teórica consistente. Segundo Oliveira (1996) essa fundamentação possibilita a superação do empirismo da prática. A autora deixa claro que existe uma relação entre a educação e a transformação social, tendo em vista a superação do capitalismo. A escola não transforma a realidade, mas pode transformar a consciência dos alunos, pois "[...] sem o conhecimento da realidade histórico-social do homem, esse homem não poderá transformá-la enquanto sujeito dessa história" (OLIVEIRA, 1996, p. 56).

Essa relação entre educação e transformação social só é possível de ser compreendida, à medida em que considerarmos o ser humano como um ser histórico e trabalharmos, dialeticamente, com a

categoria de mediação. O ser humano é mediatizado pela realidade histórico-social que vem sendo produzida de geração em geração. Vygotski (1996) deixa claro que todo comportamento humano é mediado por instrumentos – que modificam a realidade externa – e por signos, que modificam o comportamento do indivíduo. O professor, no processo de mediação, transmite aos alunos os conhecimentos científicos, que possibilitarão a ampliação do conhecimento da realidade.

Para transformar essas consciências é necessário buscar um método, que em sua lógica, dê conta de apreender o movimento do real com todas as contradições presentes. Assim, a utilização da lógica dialética permitirá, de acordo com Oliveira (1996), "construir no pensamento o concreto nas suas múltiplas determinações, as quais não são perceptíveis pela relação imediata do pensamento como o ser da realidade, mas captáveis através do abstrato, das categorias saturadas do concreto." (p. 61). O indivíduo, para compreender essa realidade da forma que se apresenta, tem que perceber todo o movimento da história, a dinâmica da realidade histórico-social e a sua participação, na construção dessa sociedade.

O professor, com os conhecimentos das várias ciências, pode apresentar aos alunos, elementos que possibilitem que ele conheça a realidade em sua essência. Assim, será que ele se torna professor somente porque não teve opção? E o esforço que teve que empreender para que profissionalmente estivesse preparado para humanizar esses alunos, isso não conta na preparação para a carreira do magistério? Meira (2000) analisa que na escola ocorre o encontro entre o ser humano e a educação. Esse não seria um ponto para ressaltar o valor da prática profissional do docente?

Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) analisam que se no ensino presencial o trabalho do professor já é fundamental, no ensino remoto isso se amplia. No entanto, o professor tem pouco conhecimento das tecnologias e técnicas eficazes do ensino a distância. Os autores

argumentam que “No caso concreto, isso resultará na manutenção ou ampliação das desigualdades, dada a impossibilidade de desenvolver estratégias mais genéricas e robustas, no curto prazo, para suprir as carências no setor público.” (p. 562). No caso da pandemia, as aulas *on line*, por correspondência, por televisão ou videoconferências trazem limitações para o processo ensino-aprendizagem, conforme analisam Oliveira, Gomes e Barcellos (2020).

A pandemia, entre outros aspectos, dificulta as relações da comunidade escolar, as quais são fundamentais para que a aprendizagem se efetive. Nesse contexto, há que se considerar que o processo de aprender não se reduz à reprodução de conteúdo, pois nele está envolvido a unidade cognição-afeto (VIGOTSKI, 2001). Martins (2007) afirma que nessa unidade, movimentada pelos sentidos e significados, “é mediadora constante nas atividades realizadas pelo indivíduo ao longo de sua vida, portanto, tudo que a constitui é, ao mesmo tempo, objeto do pensamento e fonte de sentimentos” (p. 129). Portanto, o isolamento social pode adquirir múltiplos sentidos para os seres humanos, considerando a história de vida de cada um, as quais devem ser consideradas no percurso do trabalho pedagógico. Identificar esses processos pode ser uma das contribuições das(os) psicólogas(os) para que as dificuldades que depreendem desse fenômeno possam ser enfrentadas.

Nesse cenário os processos educativos são fundamentais para munir a população com as ferramentas necessárias para a superação das dificuldades ou para a construção de atividades criativas que visem a aprendizagens de novas formas de viver o cotidiano. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no seu artigo no seu Art. 2º estabelece que “A educação, dever da Família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da

cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996). Nesse documento, ainda, no Art. 3, inciso II, afirma que um dos princípios da educação é a "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber". Isso posto, no contexto da pandemia, caberá à escola construir propostas e orientar os pais e/ou responsáveis na tarefa precípua de socializar os conhecimentos considerados fundamentais para o desenvolvimento do psiquismo do ser humano.

O processo de ensino deve ser planejado de forma cuidadosa, respeitando as especificidades e necessidades educacionais dos distintos públicos. Portanto, realizar a transição da modalidade de ensino presencial para ensino a distância exige planejamento e debate prévio com os envolvidos, a fim de salvaguardar a qualidade do processo educacional. As mudanças requeridas para o acesso do público infanto-juvenil às experiências de aprendizagem escolar durante a pandemia não implicam apenas ao acesso ao computador e às redes de internet e domínio das tecnologias. Elas requerem interações estudante-estudante, professores-estudantes, estudantes-escola intencionais e qualificadas, sobretudo porque as mediações dos conteúdos curriculares na sala de aula são fontes riquíssimas para a promoção da aprendizagem.

Nesse aspecto é grande a responsabilidade das escolas. Em que pese o caráter excepcional dos documentos do Ministério da Educação que estabelecem a possibilidade de ofertas de atividades remotas em substituição às presenciais, cabe às instituições de ensino, em seus diferentes níveis, a responsabilidade de disponibilizar as ferramentas que garantam o acesso de todos, o acompanhamento e a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Um grande desafio a ser vencido a curto prazo, já que as estatísticas educacionais informam que as instituições de ensino público no país, principalmente da educação básica, ainda não possuem os recursos de tecnologia da informação e comunicação disponíveis para todos os estudantes. A não

garantia de acesso igualitário a esses recursos pode contribuir para o retrocesso educacional de estudantes que pertencem às classes menos favorecidas, ferindo os princípios constitucionais vigentes – Leia-a a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – 9.394/1996.

A psicologia escolar e educacional desde a década de 1980 vem buscando imprimir um caráter crítico na atuação e compreensão dos problemas escolares e neste momento, deve se unir aos professores na busca de alternativas durante o isolamento físico e social e no retorno às aulas, para que a comunidade escolar elabore as mudanças ocorridas nos modos de relações que foram estabelecidas em decorrência do distanciamento experimentado por nós. Nesse sentido, a atenção especial deve ser dada às dimensões afetivas que movimentam as relações sociais no espaço acadêmico, que extrapolou os muros das escolas, exigindo um outro ordenamento da compreensão de espaço e tempo escolar, que necessitam ser consideradas para que a escola possa levar os alunos a se apropriarem dos vários conteúdos curriculares.

Colocar esse debate na ordem do dia é fundamental para discussão do currículo, da infraestrutura e da formação dos profissionais que participam do processo educativo. Dessa forma exige-se um outro posicionamento do professor, assumindo-se como sujeito central neste processo, o qual pode se implicar o profissional da psicologia escolar e educacional. Na perspectiva anunciada, ser sujeito é adquirir condições de refletir sobre o que acontece na base material da sociedade, na economia, na política, produzindo junto com o coletivo condições para transformação da realidade.

O ENFRENTAMENTO DOS EFEITOS DA PANDEMIA NO TRABALHO DOCENTE

Posicionar o trabalho docente mediante os efeitos da pandemia é um desafio, mediante as incertezas que pavimentam o campo educacional. Uma crise sanitária como essa, coloca em evidência as fragilidades dos sistemas e das instituições que ordenam a vida em sociedade. No caso do Brasil com suas dimensões continentais, habitado por uma população com características étnico-raciais diversas, somando-se às desigualdades, essa situação tende a aprofundar as fissuras sociais, vez que esse fenômeno só fez aumentar os índices de desemprego, passando da marca de 12,9 milhões[1], acompanhado de elevação da informalização do trabalho; maior índice de trabalho terceirizado; flexibilização do trabalho, *home office* no caso do trabalhador em geral e o ensino remoto como uma variação dessa modalidade. Costa (2020) argumenta que essa situação se agudiza, pois a informalização do trabalho, por exemplo, "[...] é uma das marcas do capitalismo globalizado e liberal." (p. 972).

A referida autora afirma, que hoje mais de 50% da classe trabalhadora está sendo guiada por formas de trabalho baseada na informalidade, sem contrato de trabalho, sem direitos trabalhistas, sem proteção social e sem carteira de trabalho. Ocorre, nesse contexto, a precarização do trabalho, rebaixamento salarial. Cresce, portanto, o processo de reificação, coisificação do trabalhador, e a educação é compreendida no "peso e valor" da mercadoria.

Na perspectiva da ciência da história, o ser humano humaniza-se pelo trabalho no processo de transformação da natureza. Os homens, por meio da produção de meios que garantissem a satisfação de suas

1 Segundo dados publicados na Agência Brasil, no dia 23/09/2020, o número de desocupados, em agosto, atingiu 12,9 milhões de pessoas, um aumento de 27,6% desde maio. (CAMPOS, 2020)

necessidades básicas, criaram necessidades e, por conseguinte, as ferramentas para transformá-las. É a partir do trabalho que o ser humano, ao transformar a natureza, se constitui como tal, construindo a sociedade e fazendo a história. O trabalho para o homem é, antes de tudo,

> [...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhe forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2008, p. 202).

De acordo com Vigotski (2001), a intencionalidade que compõe o planejamento das ações é o que diferencia o ser humano dos animais. Portanto, no percurso do desenvolvimento, o qual se sintetiza a filogênese e a ontogênese, o homem foi se apropriando das objetivações produzidas pela humanidade e criou outras objetivações, para que essas possam ser aprendidas pelas novas gerações. Essa é uma relação dialética entre apropriação e objetivação. Os saberes produzidos, ao serem sistematizados, contribuem para o desenvolvimento da consciência. Esse é o lugar que a educação formal ocupa na formação do indivíduo. (DUARTE, 2013).

Marx e Engels (1996) assinalam que a consciência do homem está determinada pelas condições materiais de vida e as relações sociais de produção. Assim, as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem modificações na natureza humana, isto é, na consciência e no comportamento dos homens. A consciência individual, para Leontiev (1983, p. 107), "[...] pode ser entendida somente como o produto das relações e mediações que emergem no transcurso do surgimento e do desenvolvimento da sociedade". Portanto,

o desenvolvimento do psiquismo individual está atrelado aos vínculos com as relações sociais que os indivíduos estabelecem entre si.

Essas relações são produzidas nas conjecturas onde o ativismo e o produtivismo alcançam os ambientes acadêmicos, com isso o trabalho docente é afetado, pela ocorrência de algumas situações concorrem para a alienação, como fenômenos silenciosos e que silenciam. Em tempo, a alienação é produzida pela ação das leis objetivas do desenvolvimento da sociedade e não dependem da consciência ou da vontade dos homens, não depende, portanto, da particularidade ou mesmo da subjetividade de cada indivíduo, de cada professor que vive a precarização do trabalho na sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, a atividade de ensinar passa a ser mercantilizada, gerando a mais valia, uma vez que o rebaixamento salarial, a desqualificação, da perda do controle do processo de trabalho e do desprestígio social da ocupação têm sido adotadas pelas empresas de educação. Portanto, o professor integra a classe do proletariado, quando se considera a “classe em si”:

> Assim, do ponto de vista da “classe em si”, proletariado é a classe social antagônica à classe capitalista, que, desprovida da propriedade de qualquer meio de produção, vende sua força de trabalho para aquela classe e que, ao produzir uma mercadoria, produz valor, mais-valia e capital. Ou seja, é a classe que, juntamente com a classe capitalista, compõe a relação de produção especificamente capitalista. (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 170).

De acordo com Antunes (2001), o desemprego ampliado, o rebaixamento de salário, as perdas dos direitos que são resultados de lutas históricas dos trabalhadores, a precarização exacerbada, fazem parte do sistema de trabalho vivenciado na atualidade. Junto com isso, também, a perda da força sindical. Tais situações podem gerar ou mesmo agravar o adoecimento do trabalhador.

Antunes e Praun (2015), ao discutirem sobre a relação entre trabalho e adoecimento, afirmam que a flexibilização, que influencia no adoecimento da classe trabalhadora, se fundamenta na forma de organização do capitalismo atual. Ela teve impacto nas relações de trabalho, "[...] na diminuição drástica das fronteiras entre atividade laboral e espaço da vida privada, no desmonte da legislação trabalhista, nas diferentes formas de contratação da força de trabalho e em sua expressão negada, o desemprego estrutural. (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 423-424)". Essa fronteira está sendo cada vez mais tênue com o ensino remoto, com o trabalho *Home office*.

O adoecimento do professor, vinculado a precarização do trabalho, foi encontrado por Facci, Urt e Barros (2018). A autoras, ao realizarem entrevistas com 20 professores readaptados da Educação Básica, que estavam afastados da docência, constataram que 80% relacionaram o adoecimento vivenciado com as condições de trabalho.

Esse aspecto também foi observado na pesquisa de Porto et al. (2006) em um estudo com 1.024 professores das escolas públicas municipais e das 10 maiores escolas particulares de Vitória da Conquista, Estado da Bahia, em 2001. Ao analisar a associação entre aspectos psicossociais do trabalho e prevalência de distúrbios psíquicos em professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, por meio de questionário de auto resposta, constataram que em 44% dos profissionais havia a prevalência de distúrbios psíquicos. Tal fato, segundo os autores, estava relacionado às exigências vinculadas ao trabalho "[...] trabalho repetitivo, ambiente estressante, ritmo acelerado, fiscalização contínua e pressão da direção" (PORTO et al., 2006, p. 819). De modo geral os professores sentiam não ter controle sobre o próprio trabalho, o que, segundo os autores, seria o principal fator de risco para a saúde dos trabalhadores.

Essa precarização do trabalho tem se intensificado com a pandemia do COVID-19. Praun (2020, p. 2-3) afirma o seguinte:

> Sabemos que a precariedade do mercado de trabalho brasileiro é bem anterior à pandemia de Covid-19. Suas raízes firmam-se por um lado, em nossas especificidades sócio-históricas, favorecedoras à constituição de um mercado de trabalho desde sempre marcado tanto pela alta informalidade e baixa remuneração como pela desigualdade de acesso aos poucos direitos conquistados e legalmente instituídos. É, portanto, no marco dessas fragilidades estruturais que passamos a incorporar, desde as últimas décadas do século passado, um conjunto de mudanças disseminadas globalmente sob a batuta neoliberal e com repercussões particulares em países como o Brasil. É também nesse ambiente que sentiremos as repercussões de uma onda recessiva que já se espalha globalmente.

A autora entende, que na realidade, a pandemia só tem colaborado para o avanço da precarização do trabalho. Zaidan e Galvão (2020, p. 263) corroboram com essa ideia e destacam que o modo de produção capitalista já tem natureza genocida; assim, a crise vivida pela pandemia apenas expõe mais a exploração dos trabalhadores, gerando sofrimento entre os professores. Medidas tomadas como a destruição dos direitos pela Reforma Trabalhista ocorrida recentemente e outras medidas aprovadas para esse período atual só intensificam a mercantilização da educação.

Uchoa-de-Oliveira (2020, p. 1) retrata a precarização do trabalho na pandemia utilizando o termo "uberização do trabalho"[2], compreendido como "uma nova maneira de gerir, organizar e controlar o trabalho, focalizando especialmente o Brasil e a América Latina." Ocorre, ainda mais, a desregulação das relações de trabalho, processos de terceirização e subcontratação e principalmente, a regressão da

2 A Uber é uma empresa espalhada globalmente, que tem milhões trabalhadores. É uma plataforma na qual estão vinculados motoristas e usuários. Ao mesmo tempo que é valorizada pela população porque barateia o serviço de transporte, segundo Silva (2019, p. 230) na prática é mais uma forma de "devastação das conquistas de transporte público e a piora da mobilidade urbana com um número excessivo de transportes individuais de passageiros nas cidades em que existe o serviço."

legislação trabalhista tendo por justificativa o liberalismo econômico. A autora comenta o seguinte:

> É neste sentido que a uberização do trabalho organiza a informalização e aprofunda a precarização do trabalho; organiza a massa de trabalhadores que não encontram emprego e tem de se inserir no mercado informal; aprofunda a precarização do trabalho no repasse de todo e qualquer custo do trabalho para o trabalhador, sem que ele possa negociar suas condições de trabalho e o valor de seu serviço ou produto. (UCHOA-DE-OLIVEIRA, 2020, p. 3)

Tratando da uberização do trabalho, Silva (2019) analisa que o trabalho na Uber materializa uma nova forma de terceirização, na qual o trabalhador é responsável pela mercadoria que vai vender, assim como pelo trabalho que vai prestar. Segundo a autora, nessa forma de trabalho, há uma transferência de custos e riscos, sem nenhuma garantia em relação aos direitos trabalhistas. No caso dos motoristas, todos os gastos com os veículos ficam por conta do trabalhador, que tem que trabalhar com jornadas exaustivas para garantir o ganho diário. "Nesse tipo (ou ausência) de vínculo, as formas de controle são (aparentemente) pouco tangíveis, pois não há horário fixo de trabalho, o trabalhador não é um empregado e a empresa não é sua contratante" (p. 229). Esta é mais uma forma da extração da mais-valia, de exploração dos homens pelos próprios homens, dando continuidade ao que vinha acontecendo com o fordismo e o taylorismo.

No caso do professor, Silva (2019) compreende que isso ocorre por meio do vínculo eventual, baseado em contratos temporários, uma vez que os concursos públicos estão cada vez mais escassos. Geralmente recebem por aula ministradas, são horistas. Esta forma de trabalho gera instabilidade e um sentimento de não pertencer, não se identificar com a profissão docente. Além disso, nessa situação, como cobrem aulas na falta de professores, não estabelecem vínculos com os alunos, professores ou corpo administrativo, segundo Silva (2019). É um "docente atípico", muito presente na rede pública de São Paulo.

Para Venco (2019) ao realizar uma análise sobre a legislação que versa sobre a forma de contratação dos professores no Estado de São Paulo, constata que entre os anos de 2000 e 2017, torna-se legal uma prática que vinha ocorrendo historicamente, qual que assegura uma média permanente de 50% de contratações de docentes sem concurso público, com serviço temporário, podendo assumir aulas de diversas disciplinas, sem os direitos garantidos aos estatutários. Para a autora isto remete a um processo de "quase-uberização" do trabalho docente, pois nem todos aspectos são semelhantes, mas se aproximam dos trabalhadores da Uber, "dada a variabilidade das disciplinas a serem ministradas, a sua não fixação em um só local de trabalho, a quantidade de horas de trabalho e, consequentemente a remuneração. Por outro lado, a individualização desses trabalhadores se contrapõe ao coletivo." (VENCO, 2019, p. 14). O professor-trabalhador tem que se subordinar a uma série de exigências, vivenciando o crescente processo de individualização tão característico do capitalismo, o que "gera sofrimento e consequências à saúde física e mental dos professores e professoras" (p. 14). Não é nosso objetivo nesse capítulo focar no processo de uberização, mas entendemos que, com a pandemia, as relações que depreendem desse processo, na qual o professor fica solitário em sua casa, realizando o ensino remoto, tendo que ser responsável pelos equipamentos e recursos necessários para as suas aulas (computador, *notebook*, *celular*, internet, por exemplo) se aproxima dessa forma de trabalhar.

Silva (2019), no artigo que trata da uberização do trabalho do professor, em 2019, alertava que esse tipo de vínculo com as escolas poderia avançar para uma forma de ensino onde as aulas poderiam ser presenciais ou *online*, usando plataformas de aprendizagem, tais como ocorria já com o ensino a distância. Essa situação foi efetivada com a pandemia, com o ensino remoto. Além dos professores terem que disponibilizar de recursos próprios para prepararem e ministrarem

suas aulas, para produzirem suas pesquisas, também ficam à disposição o tempo todo dos alunos, dirigentes e pais. Soma-se a isso a dispensa de professores, uma vez que, online, a mesma aula pode ser assistida por vários alunos ao mesmo tempo, e as plataformas adotadas passam a organizar as relações de trabalho e a relação professor e aluno. Concordamos com Uchoa-de-Oliveira (2020, p. 4) quando afirma que o novo COVID-19 "exacerbou a "subsunção" destes trabalhadores à realidade do controle destas plataformas".

Em pesquisa realizada por Honorato e Marcelino (2020), observamos que um dos principais desafios apontados pelos docentes é justamente o domínio dos recursos e plataformas. Os professores indicam não ter a formação adequada, para que sintam preparados a utilizar os recursos digitais. Além disso, a maior parte dos professores também indica um incômodo quanto ao acesso as tecnologias por todos os envolvidos no processo, indicando o aumento das desigualdades.

O estudo de Rondini e colaboradores (2020) sobre a prática pedagógica no ensino remoto emergencial vai ao encontro de Honorato e Marcelino (2020). Os docentes também apontam suas percepções quanto ao aumento da desigualdade no que diz respeito ao acesso dos alunos aos recursos e plataformas digitais, além disso, acrescentam que o aumento da jornada de trabalho, exigindo maior disponibilidade dos docentes, tem sido um fator relevante nesse contexto da pandemia. É importante ressaltar, ainda neste estudo que, conforme apontam os autores, há uma diferença significativa entre as respostas dos professores do ensino público e do ensino privado quanto a adoção de recursos digitais nas aulas, considerando que os docentes do ensino privado já estavam familiarizados com algumas tecnologias já utilizadas antes da pandemia.

Essa trajetória que realizamos foi para mostrar a precarização do trabalho do professor, principalmente em época de pandemia, que interfere na sua saúde mental, requerendo atenção às relações

de trabalho estabelecidas na sociedade capitalista que levam ao sofrimento desse profissional.

O professor trabalha, e trabalha muito, principalmente em época de pandemia. A exaustão emocional decorrente das incertezas quanto ao futuro no trabalho, principalmente naqueles que são contratados, que não são concursados, acompanhadas da insegurança quanto a própria saúde e saúde dos familiares, têm impactado o trabalho do professor nesse momento e poderá trazer sequelas quando ocorrer o retorno às aulas. Os psicólogos e psicólogas, nesse momento, podem colaborar com os professores, auxiliando, na coletividade da escola, a pensar em estratégias para que o ensino remoto cause menos danos possível.

Outro aspecto seria auxiliar os professores a compreender que as relações de trabalho, na sociedade capitalista querem colocar no indivíduo a responsabilização pela qualidade do ensino; que os governantes, numa lógica neoliberal, nem sempre estão preocupados com o processo ensino-aprendizagem. A imposição pelo ensino presencial sem pensar na saúde dos professores, sem dar voz aos professores, causam temor, angústia e é necessário que se busque proporcionar movimentos coletivos para valorizar o trabalho do professor.

Mediante o que é apontado pelos autores, temos observado, em diversas reportagens, que o professor tem sido visto, ora como um “grande herói”, ora como sujeitos pertencentes às classes com o maior índice de adoecimento. Em 2016, um estudo feito com professores da rede estadual de São Paulo indicou o dobro do número de afastamento docente entre os anos de 2015 e 2016, alcançando a marca de 50 mil profissionais afastados (ARCOVERDE et al, 2017). Resultados preocupantes sobre o adoecimento do professor foram encontrados por Facci, Urt e Barros (2018), Antunes e Praun (2015), por exemplo, conforme mencionado acima.

Honorato e Marcelino (2020) ao apresentarem os diversos posicionamentos dos professores, para que não haja prejuízos no processo ensino-aprendizagem dos estudantes, concluem que, apesar dos desafios impostos e até mesmo pela ausência de formação adequada aos docentes, para a utilização dos recursos digitais, são eles que permanecem sendo grandes protagonistas na formação dos sujeitos, tanto na modalidade presencial, quanto nos desafios da realidade virtual. Dessa forma, há que fortalecê-los com ações colaborativas que possam avançar na elaboração de propostas de trabalhos que superarem os efeitos causados pelo isolamento físico, o qual impôs um outro modelo de relação - remota, via redes sociais, as quais merecem ser estudadas e discutidas por todos. Como exemplo, cita-se a construção de projetos de combate às notícias falsas, se apresentar como espaço formativo, onde os princípios de cidadania possam guiar a organização das ações e relações pedagógicas. Nesse sentido, há que fortalecer os processos formativos da equipe onde são possibilitados discutir temas afetos à dinâmica escolar, agora impactada pela necessidade da realização do ensino por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Considera-se a complexidade dos processos de aprendizagem, os quais não podem ser reduzidos à adaptação do ensino ao uso das TICs, pois aprender mobiliza as dimensões subjetivas dos estudantes, os quais requerem ações inspiradas na perspectiva de aprendizagem compreensiva e criativa, onde a imaginação ocupa o papel central (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Implicam-se nesse processo, a unidade cognição-afeto como uma das dimensões do aprender, por envolver as motivações e o interesse pelos saberes. Nesse sentido, há necessidade de um amplo debate sobre as metodologias de ensino que considerem as fragilidades da comunidade escolar mediante o impacto da Pandemia e de outros fenômenos sociais que se associam a ela.

APONTAMENTOS FINAIS

Partindo dos apontamentos apresentados, pode-se afirmar que é necessário que a equipe escolar, por meio de estratégias colaborativas possam centralizar os recursos necessários para receberem os estudantes. Há que se pensar na organização do espaço, do tempo escolar, os quais integram o currículo escolar. Entendo que esse momento pode ser propício para a construção de um novo ordenamento das políticas internas dessa instituição. Nesse sentido, a preparação de um estudo junto às famílias e responsáveis dos discentes torna-se imprescindível para compor o planejamento educacional. O trabalho estende-se aos funcionários da administração e da equipe de apoio da escola, por meio de diálogos, onde é possível oferecer informações fidedignas sobre o fenômeno que acometeu a humanidade.

Entendemos que é necessário que professores e alunos se mantenham vinculados no processo ensino- aprendizagem em época de pandemia, mas o conteúdo não poderá ser ministrado da mesma forma que presencialmente. No retorno às aulas, será necessária a reorganização do ensino e a Psicologia poderá auxiliar na busca da superação dos obstáculos que se interponham entre o processo de socialização dos conhecimentos e apropriação desses conhecimentos pelos alunos. Será necessário avaliar o quanto os alunos avançaram no ensino, considerando a possibilidade de uso das tecnologias que tiveram durante as aulas remotas, para não intensificar ainda mais a desigualdade social e a desigualdade já existente de possibilidades de acesso ao patrimônio cultural já produzido historicamente.

A escola deve assumir o lugar de "porto seguro" e para isso, é urgente ampliar as medidas de proteção social, fomentando e fortalecendo o desenvolvimento de atitudes solidárias e comprometidas a transformação da situação em que muitos profissionais e estudantes

podem experimentar, como por exemplo, as situações de: estresse, depressão, ansiedade, pânico diante da insegurança advinda das condições geradas pela fragilidade ou ausência de políticas públicas de saúde e de educação.

Precisamos seguir implicados no compromisso da luta por políticas públicas que pautem o desenvolvimento integral dos sujeitos e a promoção dos processos de ensino-aprendizagem, rompendo com práticas individualizantes e medicalizantes, visando, sobretudo, a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ANDRIGHETTO, Fábio. Mais de 1.800 professores universitários foram demitidos em meio à pandemia em SP. *Catraca Livre*, 2020. Disponível em: https://catracalivre.com.br/educacao/mais-de-1-800-professores-universitarios-foram-demitidos-em-meio-a-pandemia/. Acesso em: 05 out. 2020.

ANPED. Manifestação contrária à Portaria 343/2020 – MEC. *ANPEd*, 29 março 2020. Disponível em: https://anped.org.br/news/manifestacao-contraria-portaria-3432020-mec. Acesso em: 05 out. 2020.

ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001

ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. *Serv. Soc. Soc.* , São Paulo, n. 123, pág. 407-427, setembro de 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282015000300407&lng=en&nrm=iso>. acesso em 12 de outubro de 2020. https://doi.org/10.1590/0101-6628.030 .

ARCOVERDE, Léo et al. Número de professores afastados por transtornos em SP quase dobra em 2016 e vai a 50 mil. *GloboNews*. São Paulo, 2017. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/numero-de-professores-afastados-por-transtornos-em-sp-quase-dobra-em-2016-e-vai-a-50-mil.ghtml. Acesso em: 05 out. 2020.

BASILIO, Ana Luiza. Professores relatam experiências e desafios de aulas online durante pandemia. *Carta Capital*, 2020a. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/educacao/professores-relatam-experiencias-e-desafios-de-aulas-online-durante-pandemia/. Acesso em: 04 out. 2020.

BASILIO. Ana Luiza. Governo de SP quer que professores se responsabilizem caso se infectem com coronavírus. *Carta Capital*, 2020b. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/educacao/governo-de-sp-quer-que-professores-se-responsabilizem-caso-se-infectem-com-coronavirus/?fbclid=IwAR01qVA6CmPa4rnKKKcSiSJSklLjrbUJSrgS9gWUwDR69em3-BmMx9rddCQ8. Acesso em: 04 out.2020.

BRASIL. SENADO FEDERAL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Brasília, DF: 1988.

BRASIL. GABINETE CIVIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. GABINETE DO MINISTRO. *Portaria n. 343*, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus-COVID-19. 2020a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. GABINETE DO MINISTRO. *Portaria n. 345*, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. 2020b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. GABINETE DO MINISTRO. *Portaria n. 473*, de 12 de maio de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. 2020c.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. GABINETE DO MINISTRO. *Portaria n.544*, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. 2020d.

BRASIL. GABINETE CIVIL. *Lei nº 13.979*, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. 2020e.

BRASIL. GABINETE CIVIL. *Medida Provisória nº934*, de 1 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do

ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. 2020f.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. GABINETE DO MINISTRO. *Portaria n.376*, de 3 de abril de 2020. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. 2020g.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer 05/2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020h.

CAMPOS, Ana Cristina. Desemprego subiu 27,6% em quatro meses de pandemia. *Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-09/desemprego-subiu-276-em-quatro-meses-de-pandemia. Acesso em: 01 out. 2020.

COSTA, Simone da Silva. Pandemia e desemprego no Brasil. *Revista de Administração Pública*, v. 54, n. 4, p. 969-978, 2020.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich; MÁRKOVA, Aelita Kapitónovna. La concepcion de la actividad de estudo de los escolares. In: SHUARE, Marta (org.). *La psicologia evolutiva y pedagogica em la URSS* – Antología. Tradução Marta Shuare. Moscou, Rússia: Editorial Progresso, 1987, p. 316-337.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2013.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha; BARROS, Ana Teresa Fernandes. Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá , v. 22, n. 2, p. 281-290, Aug. 2018 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000200281&lng=en&nrm=iso>. access on 30 Sept. 2020. http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201802175546.

FRIGGI, Marcia. A invisibidade do professor no delicado retorno às aulas presenciais. *SINPROSASCO*, 2020. Disponível em: http://www.sinprosasco.org.br/a-invisibidade-do-professor-no-delicado-retorno-as-aulas-presenciais/#:~:text=Quando%20uma%20categoria%20t%C3%A3o%20fundamental,os%20adolescentes%20n%C3%A3o%20fiquem%20ociosos. Acesso em: 04 out. 2020.

HONORATO, Hercules Guimarães; MARCELINO, Aracy Cristina Kenupp Bastos. A arte de ensinar e a pandemia covid-19: a visão dos professores. *REDE*-Revista Diálogos em Educação ISSN: 2675-5742, v. 1, n. 1, p. 208-220, 2020.

LEONTIEV, Alexei N. *Actividad, conciencia, personalidad*. Havana: Pueblo Y Educcion, 1983.

MARTINÉZ, Albertina Mitjáns; REY, Fernando González. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar*: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. Cortez Editora, 2017.

MARTINS, Ligia Márcia. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias Facci (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural*: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 117- 134.

MARX, Karl. *O capital*: crítica da economia política, livro primeiro: o processo de produção do capital. 25ª ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 10. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Amelia do Rosário Santoro. Reflexões pedagógicas em tempos de pandemia: análise do Parecer 05/2020. *Olhar de Professor,* v. 23, p. 1-6, 2020.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; ROCHA, Marisa Lopes da; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Orgs.). *Psicologia e Educação*: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 35-72.

OLIVEIRA, Betty. *O trabalho educativo*: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio*: aval.pol.públ. Educ., Rio de Janeiro , v. 28, n. 108, p. 555-578, set. 2020 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300555&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 out. 2020. Epub 06-Jul-2020. https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802885.

PETROVSKI, A. *Psicologia evolutiva y pedagógica*. Moscou: Editorial Progresso, 1985.

PONTES, Eliane Cristina; GUARALDO, Luciana de Araújo Nascimento. O processo ensino-aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2014. V.1. (*Cadernos PDE*). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-paranavai_ped_artigo_eliane_cristina_pontes.pdf. Acesso em: 05 out. 2020. ISBN 978-85-8015-080-3.

PORTO, Lauro Antonio et al . Associação entre distúrbios psíquicos e aspectos psicossociais do trabalho de professores. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo , v. 40, n. 5, p. 818-826, Oct. 2006 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102006000600011&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Oct. 2020. Epub Sep 01, 2006. https://doi.org/10.1590/S0034-89102006005000001.

PRAUN, Luci. A Espiral da Destruição: legado neoliberal, pandemia e precarização do trabalho. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro , v. 18, n. 3, e00297129, 2020 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462020000300306&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Oct. 2020. Epub Aug 21, 2020. https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00297.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DOS SANTOS DUARTE, Cláudia. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. *Interfaces Científicas-Educação*, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Educação e democracia. I*ntrodução à administração educacional*, 1983.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no brasil: uma tendência de precarização no século XXI. *Revista Trabalho Necessário*, v. 17, n. 34, p. 229-251.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educ. Soc.*, Campinas , v. 29, n. 102, p. 159-180, abr. 2008 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_

arttext&pid=S0101-73302008000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 out. 2020. https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000100009.

UCHOA-DE-OLIVEIRA, Flávia Manuella. Saúde do trabalhador e o aprofundamento da uberização do trabalho em tempos de pandemia. *Rev. bras. saúde ocup.*, São Paulo , v. 45, e22, 2020 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572020000101501&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Oct. 2020. Epub July 13, 2020. https://doi.org/10.1590/2317-6369000012520.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 35, p. e00207317, 2019.

VIGOTSKI, Liev Semióniovich. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. *Obras escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. (1996). *Obras escogidas IV*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1996.

VYGOTSKY, Liev Semiónovich; LURIA, Alexander Romanovich. *Estudos sobre a história do comportamento*: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas,1996.

ZAIDAN, Junia de Mattos; GALVAO, Ana Carolina. Covid-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. In: AUGUSTO, Cristiane Brandão; SANTOS, Rogerio Dultra dos Santos. (Orgs.). *Pandemias e pandemônio no Brasil*. São Paulo: Tirante lo Blanc, 2020. p. 261-278.

Capítulo 26

PSICOLOGIA NA ESCOLA E A PANDEMIA: BUSCANDO UM CAMINHO

Raquel Souza Lobo Guzzo
PUC-Campinas, rslguzzo@gmail.com

Soraya Sousa Gomes Teles da Silva
PUC-Campinas, sorayateless@gmail.com

Leticia Gonzales Martins
PUC-Campinas, leticiagonzalesmartins@gmail.com

Laís de Castro
PUC-Campinas, castrolais95@gmail.com

Laura Lorenzetti
PUC-Campinas, lhaura92@gmail.com

Ninguém poderia sequer imaginar que viveríamos, neste século, um momento de tanto sofrimento para todos com a pandemia de um vírus não, completa e profundamente, conhecido por profissionais que atuam na área da infectologia e da saúde coletiva. A contaminação disseminada, o adoecimento e as mortes decorrentes têm marcado, de um modo intenso, a vida das pessoas com uma mudança inesperada da rotina em diversos espaços sociais. Especialmente, as crianças e as escolas sofreram um significativo impacto – sem possibilidades de frequentar as aulas, presencialmente, e vivenciando um conflituoso cenário de contradições entre o que é determinado por resoluções oficiais e as demandas da vida cotidiana, além da revelação incontestável das desigualdades sociais muitas vezes ignoradas e invisíveis no cenário das salas de aula.

A chegada da pandemia ao mundo globalizado trouxe como consequência a evidência de uma extrema fragilidade das políticas e investimentos para a saúde pública, tanto das pessoas, quanto das tecnologias e avanços científicos. O vírus alcançou diversos espaços no mundo, gerando um grande impacto na vida cotidiana de diferentes povos e culturas, mortes e sentimentos de impotência e insegurança sobre o futuro. Com a interrupção de muitas atividades econômicas, a pandemia desferiu grande golpe nos empregos e nas possibilidades de sobrevivência de milhões de pessoas. Os dados demonstram indicadores de uma imensa quantidade de pessoas que perderam a vida no mundo e que ainda não é possível o controle da situação, senão pelas mudanças radicais no modo de vida para a contenção do contágio, enquanto não se descobre uma vacina capaz de proteger a população e conter o avanço do vírus.

Neste cenário estamos desenvolvendo um trabalho que aproxima a Psicologia da escola para o suporte necessário aos processos de acompanhamento das crianças, dos professores e das famílias, mesmo neste cenário de pandemia. Embora entendamos que

a presença da Psicologia no cotidiano da escola seja necessária, neste contexto adverso, não podemos nos manter distantes e insensíveis ao que estão vivendo professores, família e as próprias crianças. Por essa razão, o que apresentamos aqui são as experiências que estão sendo desenvolvidas no atual cenário, envolvendo as escolas de Ensino Fundamental onde estamos inseridas.

Importante situar o contexto e o cenário onde estamos trabalhando. Campinas é uma metrópole com 1.213.792 habitantes[1], 21 escolas municipais de Ensino Fundamental e 133 de Educação Infantil[2]. A Secretaria Municipal de Educação é descentralizada em 5 Núcleos de Ações Educativas Descentralizadas (NAED), segundo as regiões demográficas da cidade, e nosso programa está inserido nos NAEDs Noroeste e Norte, perfazendo um total de 22 escolas, sendo 13 Escolas de Ensino Fundamental (EMEF), 8 Centros de Educação Infantil (CEI) e 1 Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Equipe de profissionais está inserida nas escolas planejando, junto com professores e gestores, as ações virtuais previstas para a proximidade com as crianças e famílias.

Com a pandemia, as escolas foram obrigadas a fecharem suas portas e professores, diretores e toda a equipe de técnicos, incluindo profissionais de Psicologia, passaram a se organizar por meio de ferramentas virtuais para o desenvolvimento de um ensino remoto, especialmente para o fundamental 1 e 2 e a EJA. Esse movimento não foi tranquilo – exigiu de vários professores uma formação específica para o uso das plataformas, de modo que pudessem entrar em contato com as crianças. Nos primeiros meses, muitos problemas foram sendo revelados e passaram a fazer parte da dinâmica das escolas. Como, de um modo geral, a falta de alimentação regular das crianças propiciou um posicionamento urgente de todas as escolas para um registro das famílias e crianças que viviam em condições de vulnerabilidade social

1 População estimada segundo IBGE: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/campinas/panorama

2 Consulta disponível em: http://integre-master.ima.sp.gov.br/integre/web/cons_escola_list.php

para a doação de cestas básicas. Ao mesmo tempo que a equipe escolar se organizava para enfrentar os desafios das novas plataformas, também se mobilizava para a distribuição de cestas básicas para estudantes e famílias em situação de vulnerabilidade social.

Por uma atuação psicossocial agimos, como ponto de partida, por uma análise dos determinantes políticos, sociais e econômicos para compreender o que promove e dificulta o desenvolvimento das crianças e adolescentes e, a partir da análise da conjuntura, traçamos uma interlocução entre o conhecimento psicológico e pedagógico por meio das ações construídas e explanadas neste capítulo.

O CENÁRIO DAS ESCOLAS DIANTE DA PANDEMIA E AS CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO

Para entendermos o cenário que estamos, é importante resgatar a declaração oficial da Organização Mundial de Saúde (OMS) que elevou o estado da contaminação de COVID-19 (*Corona Virus Disease*, que em português significa Doença do Coronavírus)[3] à classificação de pandemia, isso significa que a doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2) já estava disseminada por diversos continentes com transmissão sustentada entre as pessoas.

De acordo com o boletim do Conselho Nacional de Secretários da Saúde[4] (CONASS) o Brasil chegou a 126.960 óbitos e 4.147.794 infecções causadas pelo novo coronavírus desde o início da pandemia. O Estado com o maior número de óbitos é São Paulo (31.377), seguido pelo Rio de Janeiro (16.593) e Ceará (8.566). O

3 Definição fornecida pela FIOCRUZ, disponível em: https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-virus-recebeu-o-nome-de-covid-19

4 Dados de setembro de 2020 e para informações atualizadas sobre COVID-19 acesse: https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/

CONASS criou uma plataforma para registrar os dados sobre o novo coronavírus no país, após o Ministério da Saúde ter divulgado informações incompletas e problemas no abastecimento do banco de dados que forma o painel nacional de informações sobre o COVID-19, sendo necessário intervenção do Supremo Tribunal Federal (STF) para o restabelecimento das informações.

A situação de pandemia desnudou as agudas desigualdades sociais e econômicas existentes no Brasil. Além disso, há também uma crise administrativa e política que impactou o cenário da educação, da saúde, do trabalho, envolvendo as organizações familiares e a vida cotidiana da maioria da população. Entendemos que a pandemia não afetou a todos da mesma forma e a busca pela preservação da vida, foi sendo atravessada por outras condições de crises como a situação da pobreza, o aumento da fome, que pressionam por uma mudança social e a educação é um dos caminhos para essa mudança.

Em Campinas, os boletins epidemiológicos e decretos apresentam a situação das contaminações e mortes, semanalmente, e no início de setembro foram confirmados 1.617 óbitos por Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG), destes 1.035 óbitos são por COVID-19[5]. Com adoção do Plano São Paulo, estabelecido pelo decreto nº 64.994, todos os municípios do estado seguiram a flexibilização para retorno consciente das atividades e foram divididos em cinco fases, classificada por cores: azul, verde, amarelo, laranja e vermelha, em que o azul representa um normal controlado e o vermelho o alerta máximo. Atualmente, este município encontra-se na fase amarela - reabertura com restrições priorizadas de acordo com a vulnerabilidade econômica[6]. Junto a esta nova fase, as decisões em relação às escolas também mudaram.

5 Boletim Epidemiológico_ COVID-19 Campinas / Edição 19 Informações atualizadas sobre COVID-19 em Campinas-SP estão disponíveis no link: https://covid-19.campinas.sp.gov.br/boletim-epidemiologico

6 Para acesso ao Plano São Paulo Retomada consciente acessar o link: https://www.saopaulo.sp.gov.br/planosp/

Os decretos e resoluções da Secretaria Municipal da Educação (SME) foram iniciados em março com as suspensões das aulas presenciais, sem previsão de retorno[7]. Após a publicação em Diário Oficial houve a antecipação do recesso escolar visando reduzir os prejuízos para as crianças. Logo em seguida, a SME organizou a plataforma online do *Google* Sala de Aula para o acesso dos professores e estudantes[8], viabilizando as ações das escolas em caráter virtual como: as reuniões de Trabalho Docente Coletivo (TDC), comunicação escola-estudante, escola-família, manutenção e criação de vínculos, atividades pedagógicas, reuniões com famílias e estudantes, conselho de escola, Reuniões Pedagógicas de Avaliação Institucional (RPAI). As escolas foram fechadas pela pandemia e, por meio da tecnologia, uma nova forma de se vincular foi construída.

O acesso remoto à plataforma online foi disponibilizado para todos os estudantes das escolas municipais, por meio da criação de um e-mail institucional, a entrega de *chips* de dados de *internet,* em uma tentativa de garantir o acesso à plataforma, e entrega de *tablets* para alguns estudantes do último ano do ensino fundamental. As mesmas determinações legais, dispostas pelas resoluções e decretos, colocaram também sobre a escola a responsabilidade de atendimento presencial a comunidade escolar, para orientações e entrega de livros paradidáticos, senhas, *logins* e *chips* para acesso às atividades remotas. Mas, considerando a priorização na preservação das vidas, as escolas permaneceram fechadas em sua função legítima de aprendizagem, de mediação professor-aluno permeada pelas relações sociais e afetivas envolvidas no processo de aprender.

7 Decreto Municipal nº 20.768 de 16 de março de 2020 - Dispõe sobre a suspensão de todas as atividades escolares nas Unidades Educacionais que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Campinas. Disponível em: http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/777048637.pdf

8 Resolução SME/FUMEC nº 002, de 26 de março de 2020. Disponível em: http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/930302319.pdf

Neste cenário, todo o contato da equipe escolar com os estudantes e suas famílias aconteceram por ligações de telefone, conversas por *SMS* e/ou *WhatsApp* e chamadas de vídeo. Mas, a realidade desigual não possibilitou que a escola alcançasse todos os seus estudantes e a grande maioria continua não tendo acesso à escola, às suas atividades remotas e nem estão vinculados aos seus professores. Isso porque não possuem computadores ou celulares compatíveis à tecnologia necessária para acessar a plataforma online ou só tem um aparelho para mais de um membro da família. Portanto, a entrega dos *chips* para acesso à internet não alcançou todos os estudantes, logo os prejuízos e a desigualdade educacional estão sendo ampliados pela pandemia.

A Prefeitura, em conjunto com a SME e o Departamento Pedagógico (DEPe), redigiu um novo documento orientador[9] declarando que as atividades postadas na plataforma são ações que buscam reduzir o impacto pedagógico causado pelas medidas de distanciamento social. E também, que acreditam no papel da educação, na formação do ser humano e nos processos de aprendizagem construídos nas interações com os outros. Desta forma, os espaços digitais não substituirão as trocas presenciais, mas, neste período específico, apresentam-se como uma ferramenta possível de mediação de encontros e vínculos.

PROJETO ECOAR: HISTÓRIA, OBJETIVOS E FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA NA ESCOLA

O projeto ECOAR – *Espaço de Convivência, Ação e Reflexão*[10] - desenvolve a psicologia na escola voltada para o desenvolvimento integral das crianças e ações preventivas de enfrentamento à violência,

9 Disponível para acesso em: https://sites.google.com/educa.campinas.sp.gov.br/sme-teletrabalho

10 Para acessar nossa página no *Facebook*: http://www.facebook.com/EcoarPsiNaEscola

a partir da participação da comunidade escolar. Um plano de ação que está sendo construído cotidianamente, ajustando-se à realidade, e assumido pelos professores e técnicos das escolas como parte do projeto pedagógico. Trata-se de uma prática psicossocial voltada para fortalecimento da comunidade escolar, para defender as condições adequadas para o desenvolvimento integral das crianças no cotidiano da sua escolarização. Esse projeto foi proposto a partir da solicitação de supervisores e técnicos do NAED Noroeste para uma integração da Educação e Psicologia e está em andamento desde 2014[11].

Vinculado ao grupo de pesquisa *Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação*[12] (GEPINPSI) do Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas, o ECOAR iniciou em 6 escolas municipais em 2014 e, atualmente está em 22 unidades escolares municipais em duas regiões da cidade, com um equipe composta por 22 psicólogas e psicólogos, sendo que 5 destas desenvolvem, concomitantemente, suas pesquisas de pós-graduação, e 12 estagiárias, por ser também campo de estágio supervisionado em Psicologia Escolar Educacional para estudantes de 5º ano do curso de Psicologia desta Universidade. Dessa forma, está assegurada a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão e, ao mesmo tempo, se propaga a evidência de uma nova política para a educação pública com a participação da psicologia.

Diante da reorganização das escolas para se adaptarem ao novo cenário, o Projeto ECOAR também precisou se organizar para participar e compreender a escola como manifestação da vida cotidiana, mesmo em um cenário remoto. A SME, entendendo a importância do vínculo construído entre a Psicologia e as escolas, criou *e-mails* institucionais para a equipe de psicólogas(os) e, assim,

11 Guzzo, R. S. L. (2014). Consciência e ação diante da violência; desafios para escola pública e para psicologia. Edital universal CNPq

12 Site para acessar as produções de nosso grupo de pesquisa: http://www.gep-inpsi.org/

a participação que acontecia presencialmente passou a ser virtual. A escola, tal como antes conhecida, precisou ser revista, por meio remoto, e a Psicologia refletindo o papel da escola possibilitou ressignificações e fortalecimento para uma construção coletiva de um novo sentido no desafio enfrentado, pois a busca por conhecer cada estudante em seu modo de viver proporcionou aos profissionais da escola contato com a complexidade da realidade de vida dos seus estudantes, que jamais haviam acessado.

A presença da Psicologia na escola contribui no acompanhamento do desenvolvimento das crianças e, assim, pode observar e acompanhar a maneira como cada criança se relaciona, comporta e aprende. As ações de prevenção são possíveis no diálogo e reflexão com os agentes de desenvolvimento, para que a escola se torne um lugar da liberdade do pensar, do expressar e do criar, problematizando as vivências e sentimentos para que o conhecimento escolarizado faça sentido a cada um.

Nesse movimento da prática, organizamos nossa atuação virtual em quatro linhas de ações conjuntas: 1) Mapeamento para professores, estudantes e famílias, 2) Acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes; 3) Ação e reflexão do impacto da pandemia aos professores e 4) Espaço de aproximação e acolhimento das famílias. Para isso, temos realizado uma série de atividades, no cotidiano da escola, que consideram estudantes, famílias, professores, gestão, funcionários e rede de proteção. Mas, antes de detalhar cada linha de ação faz-se necessário fundamentar, teoricamente, nossa prática.

A articulação constante entre teoria e prática sustenta a inserção do profissional de Psicologia, como parte da equipe técnica na Escola para junto à comunidade escolar estar a serviço da construção de uma sociedade mais justa. Nesse sentido o Projeto ECOAR entende a Psicologia a partir de 4 pilares teóricos: a Psicologia Crítica, a Psicologia

da Libertação, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia de Paulo Freire, (GUZZO *et. al.,* 2019).

De acordo com Parker (2014), às mudanças políticas começam nas relações cotidianas. Por isso, a apropriação do conhecimento é vital para a libertação dos sujeitos, assim a compreensão de si mesmo, do contexto que está inserido e do projeto de mundo que tem por objetivo lucro e exploração, poderão ser desvendados em busca de mudança numa totalidade concreta.

A Psicologia Crítica possibilita perceber que há diferentes formas e interesses no mundo que estamos. Assim, compreende-se que a Psicologia em sua história se construiu fomentada pela prática hegemônica em explicar o comportamento, padronizando, adaptando, delimitando e ajustando a uma realidade de autonomia social falsificada que está incutido a uma produtividade comprometida com a desigualdade social. Portanto, a psicologia tem sido desleal no compromisso de compreender e ajudar as pessoas, pois isso só é possível a partir da libertação das dimensões da opressão (MOREIRA; GUZZO, 2014; PARKER, 2015).

A compreensão da Psicologia na perspectiva crítica, pensando o cotidiano da escola pública, tem modificado a maneira como os profissionais da educação se relacionam com essa área, que além de desconstruir a visão individualista para o comportamento e as dificuldades apresentadas pelos estudantes, passando a compreendê-los como sujeitos históricos e sociais imersos na realidade e em relações que são estabelecidas. As intervenções construídas coletivamente possibilitam novos sentidos que contribuem para conhecer, sentir e agir propiciadores na tomada de consciência (GUZZO *et. al.,* 2020).

O movimento histórico realizado por alguns estudiosos latinos americanos aponta para a necessidade da Psicologia se libertar dos modelos teóricos e práticos europeus e americanos, em busca da

construção de uma ciência psicológica descolonizada e transformadora, a qual tem em seu fazer profissional, o compromisso com o bem-estar das maiorias populares. Nessa construção de crítica e práticas, a mudança política emerge ao romper a subjugação dos sujeitos em contextos de desigualdades e pobreza, decorrentes da exploração, opressão e violências por uma luta consciente pela libertação e não só pela sobrevivência (GUZZO, 2016; MARTÍN-BARÓ, 1996/1997; MONTERO, 2011; PARKER, 2014).

A responsabilidade da Psicologia da Libertação, pautada no compromisso ético-político contra a opressão e exclusão, age para libertação do povo das estruturas sociais. Dessa maneira, Martín-Baró (1998) destaca o caráter relacional para a construção da singularidade dos sujeitos, construída historicamente por meio de suas relações sociais. O profissional de psicologia, ao assumir posições políticas de enfrentamento às situações de extrema dificuldade estará construindo, junto à comunidade que se insere, condições para o desenvolvimento de uma consciência libertadora, crítica e emancipatória. Assim sendo, o psicólogo na escola ao discutir as contradições e violências da realidade concreta apresentada pela comunidade escolar, como situação-limite para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, está relacionando uma práxis a Psicologia, de perspectiva crítica (MOREIRA E GUZZO, 2017).

Em nossa prática, como profissionais de Psicologia na escola, utilizamos a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski (1935/2018). O autor compreende o desenvolvimento como um processo complexo e dialético, de forma que o sujeito se constitui a partir das relações que estabelece com seu meio, compreendendo meio não apenas como aspectos do ambiente físico, mas também aspectos da cultura em que ele está inserido. Além disso, Vigotski (1935/2018) ressalta que o próprio sujeito também constitui seu meio, ou seja, tem um papel ativo em seu desenvolvimento. Isso ocorre

porque a influência de determinada experiência no desenvolvimento depende dos sentidos e significados que o sujeito atribui a ela. Essa é a concepção dialética que compreende a superação da dicotomia entre social e individual.

Dessa forma, não é correto afirmar que, a partir de um dado contexto - sem se levar em consideração o indivíduo - faz-se possível determinar a influência deste no desenvolvimento. Tal influência só pode ser compreendida se esse momento é concebido a partir da vivência e da perspectiva do sujeito, o qual se encontra inserido em determinado contexto, o que compreende uma visão integral da realidade e da relação do sujeito com ela. Diante de tal concepção, é de suma importância que, em um contexto de pandemia, nossa compreensão como profissionais de Psicologia se paute na vivência do indivíduo diante dessa conjuntura. Ou seja, apesar de todos estarem sofrendo mudanças drásticas devido à crise sanitária (político e econômica no caso do Brasil), um entendimento completo de como isso afeta o sujeito só será possível se conhecermos o contexto no qual ele está inserido e como se relaciona com este.

A construção do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire permite-nos entender que a educação não é neutra e sempre está associada a um projeto de sociedade e de sujeito que se deseja formar. A pedagogia que liberta, luta contra uma educação que silencia, que hierarquiza e militariza. Assim, Freire questionava: que cidadão queremos? Que sociedade construímos? Que educação fazemos para essa construção? É preciso considerar que há um contexto sócio-político e uma disputa de concepções em cada resposta. O fundamento de Paulo Freire se alinha na perspectiva de uma educação emancipadora que tem seu método de ensino baseado na realidade, que problematiza e tem como prática da liberdade a participação para a transformação, pela ação dialógica que implica na ação-reflexão do sujeito sobre o mundo, no processo de tomada de consciência e libertação (FREIRE, 2000, 2002, 2004).

AÇÕES DO ECOAR DURANTE A PANDEMIA

A equipe de Psicologia na escola, por meio dos endereços eletrônicos institucionais fornecidos pela SME e do aplicativo *WhatsApp*, teve possibilidades de acesso aos professores, gestores, estudantes e familiares de maneira virtual. Além disso, começou a participar das reuniões com professores, interações nas salas de aulas do *classroom* que ocorrem entre professores e estudantes, reuniões escola-família e também, criou salas de interação da Psicologia com os estudantes, contribuindo na articulação das experiências de vida e a aproximação crítica da realidade.

Tendo em vista esse contexto e nossos fundamentos, nosso primeiro movimento foi de compreender o cotidiano de vida da comunidade escolar no contexto de pandemia, a partir da perspectiva dos sujeitos, considerando condições concretas e subjetivas, pois parte-se do pressuposto que, somente assim será possível apreender a totalidade e desenvolver um trabalho que contribua para os processos de tomada de consciência dos atores escolares. Para concretizar essa linha de ação, foi necessário reformular os *Mapeamento para professores, estudantes e familiares,* instrumento utilizado pela equipe de Psicologia, pois foi construído inicialmente para uma utilização no formato presencial. Simultaneamente, a caracterização institucional e do território eram sempre revistas, ou seja, os profissionais de Psicologia estavam sempre atentos às mudanças que ocorriam no contexto escolar e na comunidade, como um todo, para compreensão da realidade e intervenção psicológica (GUZZO, *et. al.,* 2019; MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2005).

O instrumento foi realizado na plataforma *Google Forms* a partir de 5 dimensões: Identitária, acesso à internet, relacionamento familiar, educação pela via remota e subjetiva. Ele foi estruturado

em três versões, a depender do grupo da comunidade escolar que iria responder: estudantes, familiares e professores. Dessa forma, buscou-se contemplar todas as dimensões em cada versão, mas também considerar as especificidades de cada um dos grupos, a partir de uma adequação da linguagem e da realidade de cada um. Na dimensão (1) Identitária pedimos informações como nome, idade, parentesco com o estudante (no caso de familiar) e ano/turma (no caso de estudante); na dimensão (2) *Internet*, havia questões sobre que tipos de equipamentos, quais redes sociais e que tipo de internet a pessoa tinha acesso; na dimensão (3) Familiar, buscamos compreender como estava a rotina em casa no contexto de isolamento social e se a família estava mantendo distanciamento físico conforme as orientações dos órgãos sanitários; (4) Escolar, nesta dimensão pedimos a opinião de estudantes, familiares e professores, sobre o novo formato de ensino que estava começando a se implementar, e como cada um deles estava se relacionando com a escola; na dimensão (5) Subjetiva buscamos compreender como a comunidade escolar estava se sentindo nesse período e se estava precisando de algum tipo de suporte da equipe de Psicologia.

A utilização do Mapeamento ocorreu de diferentes formas, a depender da realidade que se apresentava. Em algumas escolas um instrumento já estava sendo elaborado pela equipe de professores e gestão, e a psicóloga levou propostas de perguntas para serem inseridas. Em outras, a Psicologia iniciou discussões nas reuniões sobre a importância do Mapeamento ser realizado para compreender o contexto e a iniciativa da escola em colocar algumas perguntas se deu a partir daí. Ainda em outras escolas, um Mapeamento foi construído de forma conjunta entre a Psicologia e a equipe escolar. O instrumento foi enviado aos professores por e-mail ou grupo de *whatsApp* da escola, para familiares e estudantes divulgado por meio de *link* nas redes sociais que a escola estava utilizando para se comunicar com eles, como *Facebook, Instagram, Sites* próprios da escola, dentre

outras. Em algumas escolas também houve a possibilidade de pedir as informações para familiares e estudantes através de contato telefônico nas escolas, mas o maior número de formulários foi feito pela *internet*.

A segunda linha de ação, como citada anteriormente, são as *ações de acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.* Esta linha também ocorreu em caráter remoto, sendo tanto em âmbito individual, quanto coletivo. Inserimo-nos em encontros entre professores e estudantes para a manutenção do vínculo entre escola-estudante, acompanhamos estudantes individualmente de acordo com as demandas que chegaram até a equipe de Psicologia pela comunidade e/ou equipe escolar, ou até mesmo pela procura do próprio estudante que já tem vínculo com o projeto. Neste sentido, a equipe do Projeto ECOAR busca fazer o primeiro contato com as crianças e sintetizar como ela se aproxima do projeto (descrevemos quem solicitou a intervenção, em que contexto e com que conteúdo), quais são as providências tomadas e sugestões de encaminhamentos (CARIAS; MEZZALIRA; GUZZO, 2016). É com base no primeiro contato com os estudantes que a profissional de Psicologia avalia se será necessário realizar o acompanhamento de forma mais regular, ou seja, realizar encontros que sejam facilitadores ao fortalecimento daquele estudante diante de suas demandas. Vale ressaltar a diferença entre as ações de primeiro contato e acompanhamentos de uma ação clínica: as ações do ECOAR têm sempre em vista o acompanhamento dos estudantes, e não o atendimento em busca de um “tratamento”.

As *ações e reflexão do impacto da pandemia aos professores* da escola constituem a terceira linha de ação do Projeto ECOAR, a partir da inserção do profissional de Psicologia nos campos de trabalho da equipe escolar. Esses espaços são, segundo a Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental[13]: *1- Trabalho*

13 Disponível para acesso online em: https://compromissocampinas.org.br/wp-content/uploads /2014/06/01_ diretrizes_anos_iniciais.pdf

Docente Coletivo (TDC), que acontece separadamente entre o grupo de professores, de Ensino Fundamental I e II, junto à gestão escolar, e é o único tempo realmente comum em todas as escolas, o qual compõe a jornada de todos os professores, e onde geralmente ocorrem as formações em serviço e momentos de conversa com a equipe; *2- Trabalho Docente Individual (TDI),* que é um momento que vai além do tempo destinado à aula, e acontece para subsidiar e possibilitar outras estratégias para aumentar a qualidade do ensino e aprendizagem; e *3- as Reuniões Pedagógicas de Avaliação Institucional (RPAI)*, que envolve professores, gestão e funcionários da escola para pensar como (re)planejar e (re)organizar o trabalho pedagógico, apontando para a necessidade dos educadores fazerem-no de maneira integrada e articulada. É a partir das reuniões nesses espaços que identificamos demandas para que nossas ações aconteçam de acordo com o cotidiano e as necessidades da equipe escolar.

E a quarta linha de ação é *espaço de aproximação e acolhimento das famílias.* O primeiro momento de aproximação ocorreu por meio do Mapeamento e assim foi possível conhecer a perspectiva das famílias sobre as dimensões que impactam a sua rotina, diante da pandemia. Após a análise do mapeamento entendemos que o diálogo com as famílias deveria ser cultivado tanto de forma coletiva quanto individualizada, para sabermos as dificuldades e mudanças enfrentadas com a nova rotina na vida dos estudantes.

No coletivo, o compartilhamento das situações vivenciadas combatia a visão individualista, a qual imprime sobre as pessoas uma ideia de que elas não dão conta de suas próprias vidas, mas que avaliamos como uma perspectiva política para o surgimento das patologias, por não se enquadrarem ao dito “normal”. Constatamos que as principais demandas trazidas pelas famílias se relacionavam à ausência de alimentos e a dificuldade de adaptação para orientação e realização das atividades escolares. Em relação a fome, foram

realizadas campanhas solidárias por iniciativa da escola e apoiadas pelo ECOAR. Para as preocupações sobre o ano escolar, defasagens e as atividades escolares construímos algumas possibilidades junto às escolas O agendamento de encontros com estudantes, familiares, professores e Psicologia para brincadeiras, conversas, musicalização e diálogos possibilitaram trocas sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Outras ações foram solicitadas pelas famílias por meio de encontros individuais para compreensão do desenvolvimento de seus filhos, primeiro por situações de luto e internação por conta da contaminação pelo vírus, após, vieram as demandas de ansiedade, alteração do comportamento, tristeza, agressividade, compulsão alimentar, isolamento e outros sintomas psicológicos desencadeado por este momento. Houve também o contato das famílias com situações de violências como assassinatos, drogadição, agressão física e psicológica em que recorremos à rede de proteção, acolhimento e escuta dessas famílias e estudantes.

Compreendemos que, nesse momento, as famílias estão em processo de tomada de consciência sobre o seu papel de mediador de condições adequadas para o desenvolvimento e que tal processo fica mais difícil à medida que as condições básicas de sobrevivência diminuem e que a sobrecarga sobre os responsáveis aumenta - visto que a grande maioria segue trabalhando e não tem tempo para auxiliar os filhos nesse processo. Não devemos, porém, confundir o papel mediador de um familiar com o papel pedagógico de um professor. A mediação dada pelo professor é imprescindível para o desenvolvimento do estudante e, só pode ser oferecida por um profissional da área. Essa linha tênue é que traz ansiedade e angústia as famílias, que acreditam ter que mediar as atividades fornecidas virtualmente pela escola aos estudantes como se tivessem formação pedagógica.

OS DESAFIOS PRESENTES NO ATUAL CONTEXTO: POSSIBILIDADES DESENVOLVIDAS PELO ECOAR E AS NOVAS DEMANDAS

Ao final do primeiro semestre, os profissionais do Projeto ECOAR nas escolas de ensino fundamental (EMEFs) mapearam 993 estudantes, 417 familiares e 221 professores e/ou gestores. Além disso, foram realizados 61 primeiros contatos e 28 acompanhamentos de estudantes/famílias. Essas informações, somadas ao acompanhamento do cotidiano escolar virtual através das reuniões com professores, participação em reuniões do Conselho Municipal de Educação, Conselho das Escolas, reuniões Intersetoriais, dentre outras, contribuíram para equipe compreender a realidade que se apresenta e, a partir dela, fazer algumas sínteses sobre o que o contexto de pandemia nos revela.

Popularmente, a escola é vista como um espaço importante para "ser alguém na vida", para aprender e adquirir o conhecimento acumulado pela humanidade. Para além dessa concepção, a partir dos pressupostos de Vigotski (1935/2018) e Freire (2000, 2002, 2004), compreendemos a escola enquanto espaço de desenvolvimento e emancipação humana. Entretanto, Libâneo (2012) nos alerta para a desigualdade entre os sistemas escolares público e privado, e como essa desigualdade está presente até mesmo nos documentos oficiais que regem a educação no país. Dessa forma, especialmente no Brasil, a escola pública é uma instituição que desvela desigualdades e escancara as limitações que muitos estudantes têm para se desenvolverem integralmente.

No entanto, mesmo com essas limitações, a escola pública apresenta-se como um espaço em que as crianças e adolescentes passam maior parte do seu dia e estabelecem ricas trocas entre

todos os atores escolares, ou seja, ir à escola e realizar atividades relacionadas a ela faz parte de sua rotina. É na escola que a criança recebe alimentação, convive com amigos, onde fica enquanto os pais trabalham, brincam, aprendem a ler e escrever, fazem projetos de vida. Sendo assim, a escola, juntamente com a família, é um dos espaços mais importantes de socialização das crianças, a partir da qual elas se desenvolvem. Por isso, assumimos que a Psicologia deve estar inserida nas escolas para acompanhar e monitorar o desenvolvimento das crianças, de modo a propor ações preventivas inserida no cotidiano de vida delas. Mas então o que ocorre quando a escola é fechada?

Quando não frequentam esse cotidiano, como neste momento pandêmico, impedidas de irem às escolas, às crianças rompem com uma rotina, que mesmo não sendo satisfatória tem uma importância fundamental ao seu desenvolvimento (GUZZO, 2005). A escola possível no período de pandemia passou a ser uma escola de caráter remoto.

No primeiro ciclo do isolamento, poucas pessoas entendiam o que estava acontecendo e as crianças e familiares acolhiam a situação como um período de férias. Nesse primeiro mês, enquanto professores debatiam e aprimorava-se as técnicas e plataformas virtuais para a continuidade de atividades e transmissão dos conteúdos, algo se revelou de uma maneira muito drástica: a fome e o aprofundamento das difíceis condições de vida de muitos estudantes da escola pública, além do adoecimento e morte de muitos entes queridos. Esses foram os impactos mais imediatos da pandemia para a comunidade escolar. Além disso, por mais que professores tenham se esforçado para cumprir com as novas demandas de uma escola de caráter virtual e remoto, as condições objetivas, a cada dia, revelaram as desigualdades sociais, o afastamento das crianças das plataformas virtuais e do contato com professores e colegas.

Os resultados do levantamento inicial das condições de vida das crianças, demonstrou que os problemas e as dificuldades só

aumentaram. Um cenário bastante desigual se descortinou para as escolas e professores. Novas orientações foram sendo estabelecidas para tentar minimizar essa ruptura na rotina das crianças, dos professores e das famílias, como a entrega de cestas básicas, *chips* e *tablets*, para alguns estudantes. No entanto, essas medidas não puderam assegurar de modo efetivo, a participação dos estudantes, pois outros elementos presentes na vida cotidiana não foram superados, como por exemplo, o sinal da *internet* que é pago, a indisponibilidade de equipamentos nas famílias para a participação nas atividades, etc. Embora o esforço tenha sido grande de todos os lados envolvidos, as condições não melhoraram, nem em relação à contenção da pandemia, nem em aproximação de estudantes ao conteúdo, remotamente, oferecido pelas escolas. Neste cenário, ficou evidente que o ano estaria transcorrendo com a maioria das crianças "fora da escola", ou melhor, fora das plataformas e sem condições de acompanhamento efetivo dos conteúdos virtuais.

Tendo em vista o contexto desigual que se acentuou, a equipe de Psicologia do ECOAR teve o papel de contribuir ou despertar reflexões sobre o cotidiano dos professores, estudantes e famílias através do corpo docente. O contato direto com o estudante que ocorria na escola presencial, nos corredores, no pátio, não era mais possível, o que fez com que as atividades da Psicologia ficassem cada vez mais próximas dos professores. Além das pontuações constantes sobre a realidade concreta dos estudantes e as atividades remotas, temas como lutos e perdas, saúde mental, violência contra à criança, violência doméstica/familiar e racismo foram debatidos com professores, buscando trazer a perspectiva da Psicologia Crítica para essas demandas que se apresentavam aos professores no contato com estudantes.

Nos espaços já citados, identificamos dificuldades da equipe docente relacionadas ao manuseio de novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), dificuldades de organização

da nova rotina, uma proximidade que descobriu as vulnerabilidades e condições concretas de vida dos estudantes, evidenciando as desigualdades sociais e digitais que antes não eram realmente conhecidas. Além disso, a crise no papel e identidade da escola e do professor, culminou em sentimentos de fatalismo e impossibilidade de ação desses profissionais. É por meio da abrupta mudança de rotina que os educadores se viram entre o que é plano da escola e o que é a realidade das crianças, nas constantes ameaças de retorno às aulas sem segurança nenhuma que garanta saúde integral de estudantes e funcionários, e ao mesmo tempo se preparar para o retorno por não ver outra saída. Assim é definido o fatalismo, por Martín-Baró (2017), um conformismo relacionado à ideia de um destino fatal. Porém, não se trata de um destino fatal em si, mas de relações sociais que contribuem para a marginalização dos trabalhadores. Ou seja, essa realidade posta (o cenário de volta às aulas presenciais), não resta outra perspectiva para a equipe escolar, a não ser a de aceitar a sua condição.

Diante deste contexto a saúde mental dos educadores, atravessada pelo momento pandêmico, é forçada a romper suas relações de vínculos coletivos nos quais e pelos quais se afirmam a humanidade pessoal. O sofrimento ético-político (SAWAIA, 1999), abarcado pelo fatalismo, deve ser compreendido a partir da dialética exclusão/inclusão para que haja superação da legitimação da opressão e se distancie da culpabilização do indivíduo por sua situação social. A Psicologia do Projeto ECOAR entra com o importante papel de resgate e fortalecimento de espaços coletivos, quando participa dos que são previstos para a escola. No que diz respeito ao fortalecimento das condições concretas de vida, as intervenções no coletivo podem contribuir para minimizar o sofrimento e o fatalismo (MARTÍN-BARÓ, 1996/1997). Quando os próprios indivíduos se constroem como seres políticos, dotados de indignação, resistência e comprometimento social, há possibilidades de ruptura dessa forma de pensar destinada a fatalidade e conformismo, pressupondo mudanças sociais, a partir

do conhecimento de suas origens e de sua história. Entender, discutir e refletir sobre decretos e normativas da SME e demais instâncias do Estado sobre a situação; problematizar dificuldades e buscar soluções concretas na comunidade escolar e junto às famílias; além de promover espaços de diálogos entre os profissionais cabe também ao psicólogo, ao se inserir e atuar, enquanto equipe técnica da escola. Esta tem sido a principal tarefa da Psicologia na escola - contribuir, por meio de processos de conscientização, para o fortalecimento de indivíduos, grupos e melhorias de suas condições de vida, desvelando as contradições, para que sejam, enfim, superadas.

Com o início do segundo semestre, um novo ciclo se instaura e exige de todos os envolvidos no cenário da educação, uma reflexão bastante aprofundada dos impactos do distanciamento físico e social, como também do fechamento das escolas para o desenvolvimento das crianças. Análise desses impactos pressupõe um movimento consistente de consultas, de avaliação daqueles envolvidos para a tomada de decisão. Nessa discussão é preciso que sejam conhecidas todas as condições presentes em cada um dos cenários propostos: a volta às aulas presenciais ou a continuidade do ensino remoto, o aproveitamento das crianças em relação aos conteúdos ou outras importantes aprendizagens que se realizaram durante esse tempo, a aprovação/reprovação de estudantes em seus anos de origens ou uma outra forma de acompanhar essas crianças em seus momentos de vida escolar.

Em relação aos impactos do distanciamento social ao desenvolvimento das crianças cabe à psicologia na escola pontuar que a aprendizagem se estabelece por meio do vínculo de professoras e professores com as crianças, pelo afeto envolvido nessa relação, pela motivação e interesse das crianças pelos conteúdos presenciais na escola e por um acompanhamento muito próximo e seguro dos processos de desenvolvimento de cada criança singular.

NOSSA AVALIAÇÃO SOBRE AS AÇÕES DA PRESENÇA VIRTUAL DA PSICOLOGIA NA ESCOLA

Para que seja possível avaliar nossas ações em relação à validade e eficiência delas é necessário delimitar critérios que nos possam guiar. Diante de uma realidade de desigualdade e opressão, as ações, para que tenham caráter emancipatório e com um horizonte libertador, precisam ser transformadoras e políticas. Questionamos de que forma serão delimitados esses critérios para que nossas ações sejam consideradas pertinentes e eficientes. Nesse quesito quem nos guia é Prilleltensky (2003), autor que traz o conceito de Validade Psicopolítica como uma forma de integrar o conhecimento sobre a origem e a dinâmica de mecanismos opressores - e a libertação deles - à pesquisa e a ação sobre a realidade. O autor, então, versa sobre o conceito a partir de duas concepções: a validade epistemológica e a validade transformadora da psicopolítica. A validade epistemológica, como o nome sugere, irá se preocupar com a teoria do conhecimento que permeia a ação, ou seja, ela depende da inclusão do conceito de opressão nas pesquisas e ações que tangem a psicologia na comunidade. Dessa forma, é necessário que se leve em conta as dinâmicas de poder e opressão presentes na realidade investigada, para que o fenômeno de interesse possa ser compreendido na sua totalidade (PRILLELTENSKY, 2003). Segundo ainda, o autor, a proposta de validade psicopolítica põe em análise as consequências políticas na sociedade e busca sentidos no cotidiano de vida, para, assim, construir possibilidades reais de ações na Psicologia que abarque demandas reais dos contextos.

A psicologia faz-se presente na escola, a partir da necessidade de uma articulação com a totalidade dos sujeitos que ali se desenvolvem, a qual é construída diante das demandas desse coletivo e não descolada dele. Como coloca Guzzo (2016), esta

totalidade envolve determinações sociais, políticas e econômicas. Dentro das nossas ações é possível observar a preocupação com a necessidade de um entendimento sociopolítico e econômico da população para poder delineá-las, a partir das demandas da comunidade. Além dessa inquietação nos guiar, também existe a investigação das dimensões por via do Mapeamento (instrumento usado pela equipe, já explicitado anteriormente). Dessa forma, nossas ações estão sempre alicerçadas em teorias de caráter político e crítico, as quais apresentam no seu cerne, a superação da opressão e a emancipação humana como base epistemológica.

A validade transformadora, por sua vez, demanda que exista uma mudança em relação a emancipação do sujeito, em um nível pessoal, interpessoal e estrutural. Ainda de acordo com Prilleltensky (2003), essa validade transformadora também deve servir como uma forma de nos recordar a necessidade de ações que sejam sempre em prol de uma conscientização política e da mudança social. Essas ações devem favorecer ao sujeito oportunidades para que ele possa se posicionar diante das desigualdades políticas e injustiças sociais, as quais é submetido em sua vivência relacional, comunitária, contextual e até mesmo em nível nacional e internacional.

Tais transformações podem ser observadas, a partir da conscientização de estudantes, professores e familiares sobre a necessidade do projeto, principalmente em uma conjuntura de crise sanitária. Também abarca o escasso amparo dado pelo governo às famílias e os estudantes, bem como a imprecisão das ações tomadas pela SME, visto que dificilmente englobam toda a população necessitada e, por isso, seguem excluindo quem mais precisa. Essa dinâmica é denunciada pelas famílias que se sentem prejudicadas pela falta de acesso à *internet*, comida e às condições básicas de sobrevivência, as quais buscam, nos espaços de fala que lhes são oferecidos, deixar bem claro a indignação com as contradições que só se intensificam

dentro desse contexto. Esse processo de tomada de consciência é transformador, pois encoraja o fortalecimento coletivo dentro desses espaços, o qual se intensificam com os diferentes relatos que contam uma mesma história: a de necessidade.

Diante desses espaços de expressão e conscientização, é possível observar uma defesa - seja de estudantes e familiares, seja dos professores - pela presença e inserção da Psicologia na Escola. Evidência de validade e eficiência de nossas ações. Além disso, o movimento coletivo de professores, com o objetivo de reorganização frente às novas demandas e dificuldades, ocorre por via de um espaço de discussão e conscientização da realidade vivenciada e refletida pela perspectiva da Psicologia na escola. Tais resultados confirmam que há validade psicopolítica em nossas ações e o caráter transformador de uma Psicologia pautada no sujeito, a qual busca proporcionar, ao mesmo, formas de se libertar das opressões presentes no cotidiano.

Sendo assim, é importante que façamos uma reflexão acerca das formas que a Psicologia pode atuar na escola, principalmente frente a atual conjuntura. Nosso trabalho busca lutar contra as opressões diárias a partir do fortalecimento do sujeito que, consciente das contradições vividas, encontra caminhos para poder superar tais percalços. Opressões essas, que se intensificam frente ao novo cenário e que precisam da presença da Psicologia na escola e comunidade para esse processo de fortalecimento. Dessa forma, o projeto ECOAR tem promovido espaços de diálogo e reflexão sobre a relação da comunidade escolar no contexto de pandemia. Entretanto, é importante recordar que tais ações - as quais são voltadas para a inserção da Psicologia nas escolas no contexto de pandemia - possuem um caráter emergencial e, de maneira alguma, devem substituir as ações presenciais do psicólogo na escola.

Assim é necessária a regulamentação da Lei Nº 13.935/2019, que "dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço

social nas redes públicas de educação básica" (BRASIL, 2019), para o acompanhamento do desenvolvimento integral das crianças e adolescentes junto com professores e familiares. Considerando o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino, esses profissionais - psicólogo e assistente social -, pode desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, juntamente à comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais. Portanto, a defesa deste grupo continua sendo pela inserção da Psicologia no cotidiano escolar, em constante vivência com as dinâmicas do contexto por via de uma ação fundada em uma perspectiva histórica, social e política, que será responsável pelo reconhecimento do lugar do profissional de psicologia na escola. Por isso é importante ressaltar que, as ações remotas devem ser consideradas apenas em caráter de emergência, como o que vivemos hoje, diante da pandemia.

CONCLUSÕES SOBRE A PSICOLOGIA E A CONDIÇÃO DE PANDEMIA – CONTRADIÇÕES E DESAFIOS

Durante a pandemia, que afetou também as universidades, muitos debates foram realizados para conseguir pensar em melhores condições de formação, tanto dos estagiários de Psicologia quanto das crianças no contexto das escolas. Ficou evidente que a situação seria irreversível em um primeiro momento em que a vida das crianças, de seus professores e de estudantes de psicologia, toda a comunidade de trabalhadores da Educação deveria ser priorizada. Ainda que valorizemos o processo de relações presenciais para os cenários educativos, talvez se tivéssemos esperado a pandemia passar, a distância da Psicologia da escola teria regredido de tal forma

que comprometeria nossas conquistas em relação à compreensão que educadores, crianças e pais tem hoje do nosso papel.

Dos três ciclos que vivemos na pandemia, o terceiro de outubro a dezembro, remete-nos ao debate em torno da volta ou não à educação presencial e sobre que conquistas foram obtidas nesse processo para manter estudantes "dentro" das escolas, mesmo no contexto remoto. As preocupações sobre como avaliar estudantes, se o ano foi perdido ou não, são questões feitas pelas famílias principalmente que ainda professores não conseguem oferecer as respostas. Ao lado disso, a constatação de que a infraestrutura das escolas públicas não oferece a segurança para o estabelecimento das exigências sanitárias para o retorno das crianças, acaba por provocar ainda mais insegurança e desamparo nos professores que não tem conseguido se organizar para reivindicar as necessárias reformas das escolas e a preparação para 2021 com contrato de professores, com salas saudáveis, e segurança à saúde da comunidade escolar. Todo esse processo está diretamente relacionado com a perspectiva da psicologia inserida, comprometida e envolvida com a dinâmica da escola de hoje. Se desejamos que a psicologia se fortaleça no campo da educação e se torne uma aliada de professores e gestores, é preciso que estejamos lado a lado lutando pela educação de qualidade e fortalecimento da escola pública.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 dez.2019. seção 1. p. 7. Disponível em:https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-13.935-de-11-de-dezembro-de-2019-232942408. Acesso em 25 set 2020.

CARIAS, A. R.; MEZZALIRA, A. S. C.; GUZZO, R. S. L. Os primeiros contatos: rompendo o modelo da queixa escolar. *Debates em Educação*, Maceió, v. 8, n. 15, p. 01, ago. 2016. ISSN 2175-6600. Disponível em:https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/1085.Acesso em: 21 set. 2020. doi:https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n15p01

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade.* 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_________. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_________. *Pedagogia do oprimido.* 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GUZZO, R. S. L. Escola amordaçada - Compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTINEZ, A. M. (Org.). *Psicologia Escolar e Compromisso Social.* Campinas: Alínea, 2005. Cap. 1, p. 17-29.

__________. A Quem a Psicologia Serve? Sobre a Importância da Psicologia Comunitária. In XIMENES, V. M.; SARRIERA, J. C.; ALFARO I. (Org.). *Psicologia Comunitária No Mundo Atual:* Desafios, Limites e Fazeres. 1. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016, p.139-152.

__________; RIBEIRO, F. M.; MEIRELES, J.; FELDMANN, M. SILVA, S.S.G.T.; SANTOS, L.C.L.; DIAS, C.N.. Práticas Promotoras de Mudanças no Cotidiano da Escola Pública: Projeto ECOAR. *Revista de Psicologia da IMED,* Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 153-167, abr. 2019. ISSN 2175-5027. Disponível em: https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/2967. Acesso em: 21 set. 2020. doi:https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.2967.

__________; SILVA, S.S.G.T.; FELDMANN, M; CANTARE, T. S.; LEME, J.B.; LISBOA, C.B.; SANTOS, H.G.F. Psicologia no enfrentamento à violência na escola: conhecer, refletir e agir. In: TEIXEIRA, A. M. B; MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.). *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica.* 1. ed. Campinas-SP: Alínea, 2020, p. 123-142.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, Mar. 2012 . Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1517-97022012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 Set. 2020. Epub Oct 21, 2011. https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. Intervenção Institucional: possibilidades de prevenção em Psicologia Escolar *In:* MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C (orgs). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional.* Campinas: Alínea, 2005, p. 83-96.

MARTÍN-BARÓ, I.. O papel do Psicólogo. *Estud. psicol. (Natal),* Natal, v. 2, n. 1, p. 7-27, Jun. 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1997000100002&lng=en&nrm=iso>Acesso em 21 Set. 2020. https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002. (Original publicado em 1996).

_________. Hacia una psicología de la liberación. *In:* BLANCO, A. (Org.). *Psicología de la liberación.* Madrid: Trotta, 1998, p. 283-302.

_________.O latino indolente: Caráter ideológico do fatalismo latino-americano. *In:* LACERDA JUNIOR, F. (Org.). *Crítica e Libertação na Psicologia.* Petrópolis: Vozes, 2017. p. 173-203.

MONTERO, M. Ser, Fazer, Parecer: crítica e libertação na América Latina. *In:* GUZZO, R. S.L.; LACERDA JÚNIOR, F. (Org.). *Psicologia social para América Latina:* o resgaste da psicologia da libertação. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2011. cap. 4, p.87-100.

MOREIRA, A. P. G.; GUZZO, R. S. L. Violência e prevenção na escola: as possibilidades da Psicologia da Libertação. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 29, e141683, 2017. Disponível em:https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822017000100206 &script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 21 Set. 2020. Epub Mar 23, 2017. https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29141683.

_________. O psicólogo na escola: um trabalho invisível?. *Gerais, Rev. Interinst. Psicol.,* Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 42-52, jun. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202014000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 set. 2020.

PARKER, I. *Revolução na Psicologia:* Da alienação à emancipação. Campinas, SP: Alínea, 2014.

___________ (Org.). *Handbook of critical psychology.* Londres: Routledge, 2015.

PRILLELTENSKY, I. Understanding, resisting and overcoming oppression: Toward psychopolitical validity. *American Journal of Community Psychology,* v. 31, p. 195-201, 2003. Disponível em http://www.professorisaac.com/wp-content/uploads/2016/09/54.-Understanding-Resisting-and-Overcoming-Oppression.pdf. Acessado em 21 set 2020.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In:* ______ (Org.), *As artimanhas da exclusão:* Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 97-118.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: o problema do meio na pedologia. *In:* 7 aulas de L. V. Vigotski sobre fundamentos da pedologia. PRESTES, Z. e TUNES, E. org [e tradução]; SANTANA, C.C.G. tradução. 1ª ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

Capítulo 27

ESCUTA NA ESCOLA COMO POSSIBILIDADES DE PROMOÇÃO DE SAÚDE MENTAL

Edvania Bonatto Pauletti
Rede Marista, psicologaedvania@gmail.com

Me. Konstans Steffen
Rede Marista, konstanssteffen@gmail.com

Espec. Luciana Winck Corrêa
PUCRS, Luciana.Correa@edu.pucrs.br

INTRODUÇÃO – A ESCUTA COMO MEIO DE SUPORTE NO PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA REALIDADE

A escola em sua estrutura e proposta, como a conhecíamos até o princípio de 2020, quando, ao final do primeiro trimestre do ano, todos foram postos à prova em sua forma de conviver e exercer atividades produtivas, profissionais e econômicas, não parece se reconhecer e enfrenta inúmeros dilemas coletivos e individuais.

Para os estudantes uma das problemáticas é a privação do convívio, visto que, à primeira vista e pelos discursos e atitudes estabelecidos com frequência, ela representa o espaço de socialização e encontro, antes mesmo da concepção acadêmica que lhe é há muito atribuída como principal ponto de constituição.

Para os adultos, há uma clara divisão de percepções e sentimentos – entre eles a incerteza, o incômodo, a frustração e a sensação de algo semelhante à "improdutividade" – o que causa, por si só, tensionamentos que vão além daqueles que já eram experimentados desde que os ambientes escolares tornaram-se serviços que podem ser negociados entre partes e adquiridos por determinados períodos de tempo. A universalização da escola trouxe a provável ilusão de que todos conseguem ingressar e dela participar de maneira uniforme e padronizada, o que, em contextos tão carregados de diversidade e peculiaridades como os que a sociedade vive hoje, encontra dificuldades de correspondência com tais crenças.

A atividade docente sofreu a antecipação de algumas demandas de transformação que há algum tempo se anunciavam: o ingresso em plataformas, ambientes virtuais e, mais assustador e temerosa, talvez, de relacionamentos distanciados fisicamente. Tais mudanças não

cabem ao papel do professor, em si, com exclusividade. Na verdade, a Educação, há tempos, vem sendo confrontada com a necessidade de inovação em sua forma de escolher as metodologias capazes de atingir uma nova forma de ser estudante, que coincide com a diversidade, os conceitos de economia de mercado, de transformação digital, que parecem promover mudanças no *mindset* daqueles que desejam criar, transformar atitudes ou inventar meios de sobreviver em um mundo cada vez mais volátil e em constante (e rápida) transformação. Nunca foi tão real viver o chamado mundo V.U.C.A.[1]

Mas, e a família em meio aos desafios que passaram a habitar, de um dia para outro, as estruturas físicas do lar, 24 horas por dia? Como acompanhar o que os filhos, estudantes, das mais variadas idades, trouxeram para dentro da sala de estar ou dos quartos de dormir, que acabaram por virar bancos escolares mediados pela tela de computadores, *notebooks, ipads* ou *smartphones* – os variados instrumentos que tiveram suas funções aceleradas em uma escala geométrica tão intensa quanto a disseminação do vírus que ameaçava a vida de todos lá fora, no ambiente social, no mundo real como antes o conhecíamos? A maioria dos pais e mães, ou outros familiares, que necessitaram acompanhar seus filhos, especialmente os menores, que evidenciam, ainda, menor autonomia para acompanhar aulas a distância, ingressaram em uma angústia crescente de impotência frente a uma realidade que antes cabia diariamente à escola, em suas estruturas e formas de acolher e desenvolver atividades com os estudantes. O resultado desta nova e repentina realidade foi uma enxurrada de reclamações iniciais que variavam entre o receio de não conseguir acompanhar a uma frustração gerada pelo não reconhecimento de si, como adulto, preparado para tais tarefas. Paralelo a tudo isso, seu tempo também se dividia com obrigações laborais e

1 V.U.C.A. - este é um termo que vem da Gestão, e caracteriza-se por um acrônimo para descrever quatro características marcantes do momento em que estamos vivendo: Volatilidade, Incerteza, Complexidade e Ambiguidade.

tarefas domésticas inadiáveis, já que o grupo familiar, confinado em casa, necessitava de atendimento em suas necessidades básicas, que dirá de outras que surgiram com o passar do tempo. Tensionamento estabelecido, o relacionamento com a escola em muitos momentos também necessitou de alguma atenção, visto que variou entre os pedidos de auxílio às reclamações sobre a pouca atividade que vinha da parte dos professores, além da preocupação com as questões econômicas no geral.

Introduzindo tais reflexões e contexto, o presente capítulo objetiva compartilhar a experiência de uma escola privada da região metropolitana de Porto Alegre/RS, a qual atende um público variado em termos de características culturais, socioeconômica e de contextos familiares. O que foi descrito acima relaciona-se com a percepção que o grupo de profissionais que participa do corpo gestor e técnico da escola, ambas com formação em psicologia, constituiu desde o início do período de isolamento social. A atuação destas profissionais acontece de forma integrada dentro de um grupo que define rumos organizacionais, além de acompanhar grupos de professores, estudantes e familiares.

As primeiras percepções e demandas de atendimento foram transformadas quando a escola passou a exercer suas atividades a distância, pelos documentos que orientaram tais condições, como o Parecer CEEd RS nº 001/2020 (CEEd, 2020) e o Parecer CNE/CP nº 05/2020 (CNE, 2020), ao longo dos meses que seguiram, muitos movimentos foram necessários para que se desenvolvesse uma escuta atenta aos processos de mudança que cada um dos três grupos descritos acima foram estabelecendo.

A partir da escolha destas diversas ações, surge a produção deste capítulo, que apresenta e analisa brevemente os variados espaços de escuta que a escola abriu para promover a saúde mental dos indivíduos que constituem seu universo de relações. Há uma

crença, com isto, de que se possa dar suporte emocional e seguir promovendo os processos educacionais em cada uma das dimensões expostas neste trabalho: docentes, estudantes e familiares.

A ESCUTA DOCENTE COMO SUPORTE PARA UMA PRÁTICA TRANSFORMADA

Como ponto de partida para estabelecer em que contexto se encontra o docente quando a escola define por estabelecer ou ampliar o espaço de escuta, é necessário trazer a discussão das ou em relação às expectativas que se colocam sobre o professor. No formato presencial, o contexto escolar já carregava sobre este profissional uma expectativa de atuação sobre a promoção do desenvolvimento de competências e habilidades, utilizando como pano de fundo conteúdos de sua área de especialidade ou de sua ampla formação, no caso das classes de unidocência.

Com o tempo de isolamento social e a imersão nos ambientes digitais, passa a se acrescentar sobre essas expectativas a possibilidade de que dê conta dos desafios que este novo formato coloca, de um dia para outro, e que, na verdade, se estabelecem para todos.

O que se percebe, a partir de tais modificações intensas e velozes, é a demanda de desenvolvimento de outras formas de pensar:

> Sentimos que é cada vez mais necessário pensarmos de uma outra forma, que é cada vez mais necessário pensarmos de forma diferente — isto é, achamos que é preciso reimaginar essa questão, escrevendo ficções educacionais muito mais interessantes e desafiadoras do que as que um relatório como esse tem a oferecer. (GREEN e BIGUM, 2003, p. 210).

Se há mais ou menos vinte e cinco anos antes já se desenhavam necessidades de uma outra percepção da realidade, o que dirá de um

momento como este, em que a casa, o lar de cada um, passa a ser, também, o seu local de trabalho, de certa forma? A partir do momento em que tal cenário se estabelece, as relações também passam a sofrer diversos atravessamentos e despertar novas demandas, pois temos então, como afirma Green e Bigum (2003, p.210), “a existência de um importante deslocamento — da escola para a mídia eletrônica de massa como o “contexto socializador crítico”.

De que maneira lidar com o fato de que na tela exposta aos seus estudantes o professor também conte com a forma como, individualmente, organiza seu espaço pessoal? No mínimo esta primeira questão já traz a angústia de deixar-se invadir por diversos temas e questões que antes ficavam reservados, de certa forma, ao espaço escolar. O estranhamento de uns para com os outros já está fadado a surgir sempre que se intenciona olhar para a relação entre professores e estudantes em sala de aula:

> os/as estudantes podem ver os/as educadores/as como alienígenas, mas esses/as últimos/as podem perfeitamente, da mesma forma, ver os/as estudantes como sendo os/as “alienígenas” em questão aqui: a nova “estirpe de demônios”, ou talvez, simplesmente, “eles”; isto é, esses “outros” que entram em nossas salas de aula e seminários e nos miram a nós, seus outros; esses outros que deliberadamente se fazem a si mesmos “outros”, ao mesmo tempo que nós fazemos deles os nossos “outros” (embora eles o façam de forma diferente — e isso é importante (GREEN e BIGUM, 2003, p. 211-212)

Imagine se tal sensação de mundos estranhos entre si ou de quem são uns e outros quando esta relação passa a acontecer sob forma de quadrados ou círculos com iniciais na tela, nomes e imagens estáticas, pois nem sempre os estudantes abrem suas câmeras como costumam afirmar muitos docentes. Os motivos por trás desta ação podem ser os mais variados, mas para o professor, que preparou sua atividade buscando usar de criatividade, aprender ferramentas tecnológicas e seguir fazendo as relações com suas intencionalidades

docentes, esta é uma situação de possível stress gerado pela angústia de não saber exatamente o que está acontecendo.

É claro que professor e pessoa são o mesmo indivíduo, e muitas vezes em sua ida para casa o docente já carregava angústias, preocupações, atravessamentos, que eram material de seu ambiente profissional. Mas, agora, os dois ambientes se misturam e consigo trazem o desafio de manter seu trabalho com os estudantes sem que suas angústias, incertezas e conteúdos pessoais, íntimos, sejam expostos. E será isto possível? Será humano considerar que o medo, a incerteza, a dúvida, o desconhecido, não fariam parte também da sua posição de professor no dia a dia? E será que os conteúdos semelhantes de seus estudantes e das famílias deles também não se somariam a sua tarefa de todo dia, dar conta do que é esperado de sua atuação? Os aspectos que a sociedade já carregava no cerne de suas relações, tendem a se acentuar ou rapidamente se transformar diante de tantas demandas inesperadas que se instalaram em um momento como o que a pandemia estabeleceu. Já questionavam Green e Bigum há duas décadas:

> não deveríamos contemplar a possibilidade de que somos nós os/as que estamos sendo, assim, cada vez mais, transformados/as em “outros/as”, com nossos poderes se desvanecendo, no momento mesmo em que os exercemos, cada vez mais estrangeiros/as em nossas próprias salas de aula e na cultura pós-moderna, de forma mais geral? (GREEN e BIGUM, 2003, p. 213).

O espaço de troca entre professores e estudantes passa a ser o do distanciamento físico, portanto, a possibilidade de que este estranhamento surja com intensidade e cause sensações variadas de impotência e perda do espaço de posicionamento que se tinha anteriormente é grande. É certo que ele ainda existe, mas precisou ser ressignificado, talvez resgatado em alguns momentos de adaptação, e um novo formato de estabelecimento de relações, comuns em salas de aula presenciais, teve seu estabelecimento reposicionado.

E justamente por se ter em pauta tantas questões reais como decorrência da necessária ocupação dos ambientes virtuais, é que na escola se fez necessário pensar em ampliar espaços de escuta docente, à luz do que também se direcionou, em termos de planejamento, ao espaço dos estudantes e de suas famílias.

Nos conceitos propostos pela Psicologia Positiva, alguns elementos são fundamentais para que o bem-estar se estabeleça e, com ele, a qualidade de vida do ser humano (SELIGMAN, 2012). Entre estes estão citados a emoção positiva, o engajamento, o sentido, a realização e os relacionamentos positivos. O autor afirma que o bem-estar "é uma coisa real definida pela mensuração da satisfação com a vida" (SELIGMAN, 2012, p. 17 e 18). E como promover o bem-estar diante de uma realidade que por sua iminente ameaça à vida promove incerteza, dúvida, angústia e é capaz de desencadear diversos problemas de convivência possíveis de interferir nos relacionamentos, sejam eles oriundos do meio familiar, seja pelo distanciado relacionamento nas telas entre profissionais, estudantes e suas famílias, no caso dos professores aqui sujeitos centrais desta análise e experiência de escuta?

Para justificar que a preocupação consigo mesmo e seus colegas existe, utiliza-se resultados de uma das pesquisas realizadas com professores logo no princípio do período de isolamento social, necessário em função dos riscos da pandemia do Convid-19. Entre os objetivos estava investigar de que forma os professores no Brasil estavam cuidando de si mesmo, organizando suas rotinas e percebendo suas responsabilidades diante do cenário que se instalava. A pesquisa intitulada Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil foi realizada em Março/2020 pelo Instituto Península, e um dos recortes de seus resultados pode ser visto na figura abaixo:

Figura 1 – Principais *insights* de professores

Fonte: Instituto Península, 2020

Destaca-se, destes resultados, os fatos de que em relação a sua saúde física e mental os professores evidenciaram estar muito preocupados com a própria saúde, já sendo percebidos pequenos efeitos (naquele momento) em sua saúde mental e mulheres evidenciando uma preocupação ligeiramente maior que os homens. Certamente, ao longo do tempo outras pesquisas devem se concretizar em termos de evidências em torno da temática. Contudo, destaca-se que na Escola que origina o capítulo ora produzido, alguns destes elementos foram gradativamente sendo evidenciados. Portanto, justificava-se o foco de atenção e de criação de espaços de escuta para que se identificassem possibilidades de suporte aos educadores.

Na experiência que aqui se relata, algumas ações, logo de início, foram pensadas, entre elas um momento de equipe ofertado por convite, mas que parecia já desenhar um primeiro momento planejado e concebido em continuidade ao que já ocorria, em muitas situações, no convívio presencial. Encontros de reflexão e partilha entre membros das equipes de professores e outros educadores da escola sempre foram promovidos à luz do que se previa no que está estabelecido na

forma de gerir a cultura da Instituição, como um todo, e da Escola, mais especificamente. Conforme o Projeto Educativo da Instituição:

> Em se tratando do mundo da educação, os conceitos de arquitetura, espaço, habitat e ambiente vão muito além das dimensões físicas, pois levam em conta os espaços e os tempos educativos. E estes são, acima de tudo, produtos de relações sociais – ou melhor, são eles próprios relações sociais. (PEBM, UMBRASIL, 2010, p. 92).

Portanto, partindo da intencionalidade ampla do Projeto que é manter os espaços tempos educativos articulados, principalmente, pelas relações, cabia buscar novas alternativas para que tal propósito seguisse acontecendo, mesmo a distância. Além disso, promover às pessoas, aqui descritas profissionais da Educação, o bem-estar de que necessitavam para que seguissem em sua visão positiva sobre suas próprias vidas e suas escolhas profissionais, atravessadas, neste momento, pela realidade já descrita.

Na escolha de criação destes espaços uma das propostas iniciais de manutenção de encontro e partilha entre educadores foi o Momento de Reflexão. Pensado para ocorrer duas vezes na semana, incialmente, a partir de um convite ao grupo para estes momentos em que o objetivo principal era o estar junto, na escuta e na fala, vivenciando um momento de reflexão em torno de temas diversos. Os encontros foram conduzidos, a princípio, pela psicóloga, que atua no cargo de gestora da Escola, e mais uma colega pedagoga, ligada à Pastoral Educacional. Aos poucos, como forma de ampliar a participação e não fechar o espaço de escuta, outros membros do grupo sempre são convidados a conduzir a temática de cada encontro, variando bastante o perfil e os temas escolhidos.

Conforme as atuações com os estudantes foram ampliadas, o tempo do grupo de professores e educadores já não concebeu mais que os dois encontros seguissem. Mas foi mantido um encontro ao final

de cada semana, o qual varia em termos de número de participantes, mas é sempre aguardado e considerado como importante via de ligação entre todos, além de ser um espaço de suporte e entreajuda, como vários relatos escutados já evidenciaram. Este grupo semanal configura-se em espaço quase indireto desta escuta empática, destacada aqui como base principal destas ofertas de promoção de saúde mental aos educadores.

Os espaços intencionados para a promoção destas relações de encontro e partilha, abriam a possibilidade de percepção das condições de bem-estar das pessoas a partir de momento de fala e escuta. Para as autoras, a referida escuta tem relação com um ato de encontro e de acolhimento, como:

> um ato social, contextual e dialógico, ou seja, não é individual, nem meramente psicológico, pois a atribuição de significados, assim como a recepção da mensagem e a resposta que será gerada posteriormente são mediadas pela cultura e pelo contexto social (ADELMANN, 2012 *apud* MOURA e GIANNELA, 2017, p.10)

Neste sentido, aos poucos, outros formatos também se apresentaram interessantes a este *estar junto* que parece tão necessário a cada educador da Escola. Entre eles citamos:

- Grupo de meditação – acontece duas vezes por semana, às segundas e sextas-feiras, logo que a manhã de trabalho se inicia.

- Rodas de conversa – promovidas com o apoio de dois consultores externos da área da educação e da consultoria organizacional, constituindo dois momentos com quatro encontros cada, dos quais participaram, especialmente, os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais, segmentos que parecem os mais pressionados por parte de Famílias no que diz respeito a esta mudança do ambiente presencial para o digital.

- Inserções da escuta em reuniões pedagógicas - Momentos planejados para discussão de temáticas e de necessidades que os grupos demonstravam a suas lideranças (Coordenações Pedagógicas) – em um destes encontros professores de determinado segmento trouxeram suas dificuldades, sentimentos e sinais de esgotamento diante do tempo em que foi necessário destinar grande energia para a adaptação ao ambiente virtual.

- Escuta individual de professores – espaço criado pela gestão da Escola em acordo com o grupo diretivo composto por coordenadores das equipes docentes (destaca-se que uma das gestoras é psicóloga e uma das autoras do capítulo). A proposta nasceu da percepção de necessidade de escuta diante de algumas situações de mudanças no grupo de professores, além de percepção de esgotamento de alguns, entre outras demandas percebidas como necessidade para o estabelecimento da escuta do grupo.

Portanto, a Escola veio desenhando espaço de escuta a partir da percepção de que os professores, e educadores em geral, evidenciavam, por meio de breves queixas de esgotamento ou de manifestações físicas de adoecimento, sinais do stress que a adaptação repentina a muitas demandas ao mesmo tempo desencadeou.

Relatada esta trajetória, traz-se a percepção sobre o valor do espaço de escuta empática, ativa ou profunda, aberta e sem julgamentos, com o objetivo de promover o engajamento e o suporte às pessoas envolvidas. Tenha a escuta o formato que tiver, ela pode ser considerada como meio de promoção da saúde mental, espaço de desenvolvimento de bem-estar em um ambiente laboral escolar, desencadeando possibilidades individuais de aumento de autoconfiança e sentimento de pertencimento, com consequente influência sobre a sintonia e o comprometimento das equipes. A partir de um ambiente onde parecem sentir-se mais seguros para trazer

seus conteúdos e demandas de necessidade sem julgamento de seu potencial profissional, os educadores evidenciavam maior abertura para tratar de suas necessidades perante seus líderes. Portanto, tanto para o grupo quanto para os gestores, configura-se uma escolha assertiva, educativa e de consequente apoio organizacional:

> assim como a escuta ativa, a escuta profunda e outras abordagens da psicologia, representam possibilidades de aprendizagem ímpar para o campo da gestão. Em específico, no campo da gestão social, a escuta é uma competência necessária para o dia a dia da gestão participativa e da liderança compartilhada. (MOURA e GIANNELA, 2017, p. 12).

Em muitos momentos o espaço esteve aberto com tanta confiança e atenção dos demais que alguns educadores se sentiram à vontade para abrir seus sentimentos sobre acontecimentos difíceis a partir do momento de isolamento, da pressão muitas vezes experimentada por um desejo de dar conta de todas as tarefas docentes ou mesmo o relato de perdas que ocorreram ao longo deste tempo. Aqui confirma-se o fato de que a criação de espaços de confiança, pela escuta e pelo acolhimento destes conteúdos, promove o engajamento e a colaboração. Como afirmam Moura e Giannela (2017, p. 12), "a habilidade da escuta, exercida em grupos em um ambiente colaborativo, cria campos fecundos para ativar e sustentar a inteligência coletiva".

A experiência aqui destacada, demonstrou, até aqui, o desenvolvimento de espaços de acolhimento que evidenciam a sua capacidade de suporte, de promoção das relações positivas e de criação de espaços de escuta. Os mesmos têm sido percebidos de forma positiva pelos envolvidos, com base no que muitos relatam e na percepção dos membros do corpo diretivo gestor, pois acabam por tornar-se apoio em um momento de tamanha complexidade e exigência de adaptação rápida como o que os profissionais da Educação, entre outros, experimentam ao longo do ano de 2020.

A ESCUTA DE ESTUDANTES: VÍNCULOS E PERTENÇA

Nossa atuação na escola, orientada pelo Projeto Educativo da Instituição, visa assegurar e desenvolver por meio de uma educação integral, que, segundo o documento, “requer ampla visão da pessoa e de seu desenvolvimento, que aqui se traduz no processo formativo de subjetividade, nos modos de ser sujeito, em sua integralidade e inteireza” (PEBM, UMBRASIL, 2010, p. 17). Sendo assim, sempre fez parte da prática cotidiana as entradas na sala de aula para momentos de escuta, diálogo e reflexões acerca do projeto de vida dos jovens, o que inclui, dentre outros aspectos, a ênfase no autoconhecimento, no significado de escolhas e trajetórias pessoais e impactos no coletivo. Com a pandemia e o distanciamento físico, foi preciso também adaptar as formas para esses encontros, que se tornaram cada vez mais urgentes frente às incertezas vivenciadas. Narramos aqui o percurso adotado para proporcionar espaços de escuta ativa aos estudantes de Anos Finais e Ensino Médio. Ao longo do texto, serão usados excertos do diário de campo digital.

Com a transferência das aulas presenciais para o formato remoto, relativamente em pouco tempo – cerca de trinta dias de aula – estudantes e educadores já estavam em alguma medida adaptados às ferramentas utilizadas. Foi nesse período que se deu a primeira inserção nas turmas para um momento exclusivo de escuta, com a mediação do professor conselheiro – nome dado ao professor escolhido para ser referência da turma- e a psicóloga que atua no Serviço de Orientação Educacional e uma pauta aparentemente simples: saber como os estudantes estavam. No coletivo da turma, a proposta era de que os estudantes pudessem partilhar os momentos, sentimentos, dúvidas, anseios e algumas estratégias de enfrentamento que poderiam ser adotadas.

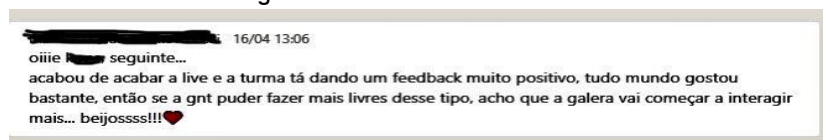
Esse momento de escuta mostrou-se de extrema importância. O fato de sermos uma dupla de adultos da escola preocupados com o seu bem-estar, fortificou os vínculos dos jovens com a mesma. Neste momento repleto de mudanças, incertezas e inseguranças, vem à tona a importância de manutenção desse elo. Sentir-se vinculado à escola representa uma garantia importante aos jovens neste momento turbulento. É perceber a existência da pertença e do vínculo a esse espaço e as pessoas que o integram, porque a escola somos todos nós. Como atesta Sibilia (2012), as escolas, mais do que paredes, são redes, não apenas de tecnologias, mas de relação e de apoio, e essa conexão fica em evidência no momento que vivemos.

Para aqueles que já tinham um vínculo bem estabelecido, todo esse processo de adaptação se tornaria um pouco mais fácil. Já os que apresentavam alguma dificuldade ou fragilidade psicológica ou familiar, outras ações precisariam ser pensadas. Mas só era possível saber disso se estivéssemos ali, caminhando juntos e acompanhando este momento. Além do mais, por mais que alguns estudantes não fizessem uso efetivo dos espaços de fala, reconhecer a abertura ao diálogo e que estávamos ali também para isso, é um modo de cuidado e de manter um elo estreito. A partir desse encontro, foi reforçada a possibilidade para que os estudantes nos buscassem no *chat* privado para sinalizar eventuais necessidades, assim como nos buscavam em nossa sala, na escola, e foi por ali que se firmou o diálogo com alguns estudantes com necessidades específicas e que recebemos muitos feedbacks do encontro, assim como o recado abaixo:

Figura 2 - Feedback do encontro 1

16/04 13:06

oiiie seguinte...

acabou de acabar a live e a turma tá dando um feedback muito positivo, tudo mundo gostou bastante, então se a gnt puder fazer mais livres desse tipo, acho que a galera vai começar a interagir mais... beijossss!!!

Fonte: Diário de campo digital - Abril de 2020.

Ao acompanhar todas as turmas, foi possível perceber nuances de como cada uma estava enfrentando, reagindo e assim, a partir de algumas pistas, repensar algumas estratégias utilizadas. Os sinais vão desde uma turma bastante falante, com a participação de todos, ou grande parte dos estudantes, com a câmera ligada, querendo muito se verem e participando ativamente, nos relatando, por exemplo, que após as aulas seguiam em outras chamadas de vídeo para poder conversar espontaneamente; até as turmas em que ficavam todos com a câmera desligada, conversando somente através do *chat*, sobre o assunto tratado ou ainda colocando muitas figurinhas como uma expressão de brincadeira. Os estudantes também foram dando retorno sobre os formatos de materiais que entenderam como mais funcionais ou ainda algumas estratégias metodológicas que poderiam ser adotadas.

Com o tempo de pandemia se estendendo, os professores passaram a relatar maior silenciamento e menor interação por parte dos estudantes. Foi então que pensamos ser importante uma segunda inserção nas turmas. Como já estava previsto o silêncio, foi preciso buscar novas possibilidades de expressão. Então, no segundo encontro com as turmas, utilizamos como ferramenta virtual um *padlet*- proporcionando aos estudantes o uso opcional da forma anônima, além de também ser possível ler o comentário dos colegas e inserir comentários aos que já estavam escritos, abrindo assim, um diálogo entre eles. Através dessa ferramenta, a interação foi bastante grande e todos os estudantes que participaram optaram por deixar comentários de forma anônima. O trecho a seguir demonstra uma dessas interações:

Figura 3 - Encontro 2- agradecimento

Agradeço pela preocupação de alguns profissionais conosco estudantes. É um processo difícil para ambos os lados e entendo todas as preocupações. Realmente pra mim, via a minha casa como um ambiente de acolhimento e descanso, já agora, cada vez mais vejo como um lugar restrito a determinados lazeres que eu costumada possuir. Não acredito que seja culpa da escola, afinal é um momento atípico perante o que já vivemos, porém acho importante uma maior flexibilização com as datas das entregas pois muitos estudantes estão se sentindo extremamente pressionados.

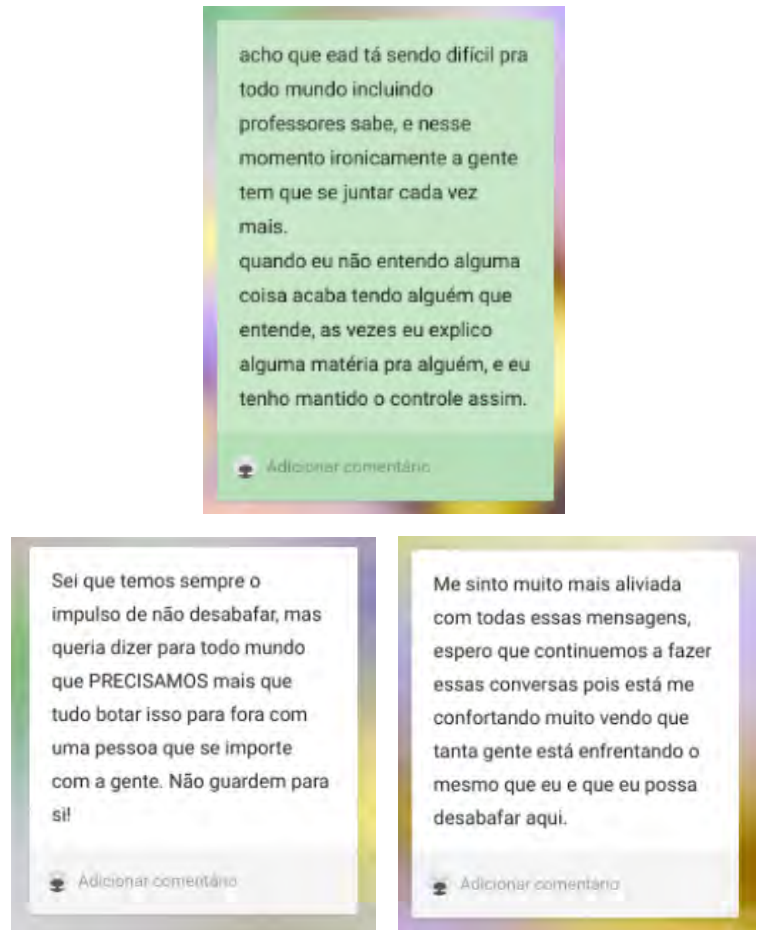
Adicionar comentário

Fonte: Padlet - Junho de 2020

A questão clássica levantada por Green e Bigum (2003), se existiam "alienígenas na sala de aula?", em uma referência à relação professor aluno, parece ter sido transformada, pois educadores e estudantes, mesmo os nativos digitais, não estavam preparados para este novo mundo, onde todos podem ser considerados os "alienígenas". Assim como no excerto acima, aparecem em tantos outros trechos expressões de cuidado dos estudantes para com os professores e equipe como um todo. Além do mais, o novo formato de *home life*[2] exigiu dos jovens um papel ativo no seu percurso de aprendizagem, embora nem todos encontravam-se nesse nível de autorregulação necessário, e nem todas as famílias estavam preparadas para auxiliá-los nesse sentido. Então, no espaço de expressão oportunizado, apareceram muitas questões referentes à organização e rotina escolar e a partir desta escuta foi possível (re)desenhos à prática pedagógica, bem como do processo de avaliação.

Para além dessas temáticas, surgiram também tópicos a respeito das relações de amizades; a família como se (re)conhecendo, nos seus gostos e nas conversas, que antes relatavam o cotidiano na escola e no trabalho e que precisou criar novos repertórios e a necessidade de ressignificar os espaços da casa; o uso do quarto como espaço de descanso e lazer e agora também como de estudo; as sensações de angústia, tristeza, as crises de ansiedade, mas também uma possibilidade de perceber semelhanças e articular estratégias de enfrentamento e apoio coletivo, como exemplificado na figura a seguir:

2 A expressão *home life* é uma referência ao *home office*, que significa trabalhar em casa. Ao utilizar *home life*, marcamos que as pessoas não apenas levaram o seu trabalho para casa, mas também todas as atividades cotidianas, incluindo possibilidades de lazer.

Figura 4 - Encontro 2 – apoio

Fonte: Padlet - Junho de 2020

Percebendo a necessidade de expressão dos jovens e desconhecendo o tempo de permanência do distanciamento, foi ofertado outro momento de escuta chamado de “Roda de conversa”. A proposta foi de um espaço onde os estudantes pudessem se encontrar

para dialogar com a mediação de uma psicóloga da equipe, porém com uma configuração diferente das inserções nas turmas.

As Rodas de Conversa foram divulgadas nas turmas de Anos Finais e Ensino Médio e os estudantes motivados e convidados a participar. Os grupos foram constituídos por adesão e divididos por ano de ensino e não mais por turma, utilizando da mesma plataforma que é utilizada para a aula, porém no turno inverso, com a duração aproximada de uma hora e a frequência quinzenal.

Realizar rodas de conversa com jovens em formato virtual foi um desafio e tanto! Foi preciso desenvolver a escuta dos sinais mesmo sem ver expressões faciais e corporais, troca de olhares e outros gestos possíveis de perceber de forma presencial. Como a participação não foi obrigatória, a cada encontro o grupo apresentava uma composição distinta, o que consiste em um andamento diferente no tempo de cada um se expressar e no vaivém do discurso. Embora o grupo pudesse ser composto por estudantes de até duas turmas diferentes, eles já se conheciam previamente. O fato de nem todos possuírem dispositivos como câmera e microfone limitava um pouco a interação. Além disso, há aqueles estudantes que possuem os recursos, mas por diferentes motivos optam por não utilizar. Foi possível perceber que por se tratar de um grupo reduzido e com a participação por adesão, foi criado um clima mais íntimo e próximo do que o da sala de aula. Então, já nos primeiros encontros, a maioria dos participantes se mantinham com a câmera aberta. A participação oral também fora muito ativa. Recursos como *chat* e câmera fechada eram opções de quem realmente não tinha condições por não ter os instrumentos ou estar com a conexão ruim.

Foi estabelecido cinco minutos de tolerância para início do encontro, visto que a ferramenta depende da conexão da internet de cada estudante. Acontecia de alguns entrarem na roda de conversa e fazerem o movimento de lembrar os colegas no grupo do *whatsapp*

da turma e, com isso, outros estudantes ingressavam durante esse período. No início do encontro se pactuava o contrato de sigilo e confiabilidade, bem como se fazia um alinhamento das expectativas e possibilidades, além de explicar a metodologia escolhida. Este formato foi mais funcional para as turmas de Ensino Médio.

Como disparador para os encontros, foi escolhido o livro "Emocionário: diga o que você sente" (PERIRA e VALCÁRCEL, 2018). O livro é apresentado em formato semelhante a um dicionário, trazendo nomes de emoções, significados de cada uma e uma imagem correspondente. A ideia de dicionário é muito interessante neste momento em que é comum a dificuldade em conseguir identificar e descrever o que sentimos, além da necessidade de encontrar uma "caixinha" para tentar encaixar essa sensação. Para o encontro, mais do que o próprio significado definido pelos autores para as emoções, ou ainda um passo a passo para ajudar os jovens neste caminho de autoconhecimento, foram utilizadas as imagens como fio condutor da conversa. Barroco e Superti (2014), ao discorrerem sobre as contribuições da Psicologia da arte, citam Vigotski, para quem a arte é uma forma de tradução objetiva dos sentimentos humanos, que permite sua socialização, partilha e elaboração psíquica.

Para tanto, as imagens eram escolhidas previamente na tentativa de trazer algo de leve para o momento vivido ou que não despertasse diretamente as emoções ditas mais difíceis, descartando num primeiro momento as imagens diretamente relacionadas à tristeza, à melancolia e à raiva, por exemplo.

A imagem escolhida era projetada e ao compartilhar a tela, apenas os estudantes tinham acesso ao *chat* da conversa. Desta forma, eles precisavam compartilhar suas impressões via microfone, e/ou fazer a leitura no *chat* de quem se manifestava e não tinha a possibilidade de usar o áudio. Sendo assim, já assumiam o protagonismo do encontro e quebravam o gelo inicial. A ideia é que pudessem primeiro expressar

o que estavam enxergando na imagem e, depois, fazer uma relação com o que estava sendo vivido e sentido.

No encontro que utilizou a imagem abaixo (Figura 5), por exemplo, os relatos versaram sobre: a individualidade – no primeiro olhar, os dois peixes são iguais, e à medida que observa melhor, percebe as peculiaridades de cada um; o equilíbrio – a imagem lembra o *yin yang* e a necessidade de buscar este equilíbrio; a ambivalência – os dois peixes parecem satisfeitos de estarem próximos, mas ao mesmo tempo, a água em volta deles é mais escura, representando algo que não é tão bom, ou seja, se ficarmos próximos uns dos outros, coisas ruins podem acontecer; dentre outros tantos pontos possíveis de serem explorados graças às emoções e às percepções provocadas pela imagem artística.

Figura 5 - Serenidade

Fonte: Pereira e Valcárcel (2018)

Assim como as juventudes são narradas no plural por serem diversas e inseridas em múltiplos contextos, com heterogêneas práticas culturais e expressões (SALES, FERREIRA e VARGAS, 2015) buscou-se a partir das diferentes metodologias aqui narradas oferecer distintos espaços de escuta e acolhimento aos estudantes no contexto da pandemia e distanciamento físico da escola. Segundo Dunker e Thebas (2019, p.23), "a situação de vulnerabilidade ajuda

muito a confiar no outro e torna a escuta mais aguda e decisiva" e, através deste movimento, foi possível construir um espaço muito potente para trocas e elaborações possíveis dos momentos vividos, viabilizando assim a (re) construção de novos significados e um espaço de apoio coletivo.

ESCUTA DE FAMÍLIAS: UM NOVO FORMATO DE VIDA FAMILIAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

O contexto mundial incomum de pandemia e de isolamento físico gerou muitas incertezas, demandando um olhar sistêmico por parte dos gestores da escola, necessitando buscarem diferentes estratégias nas suas proposições e escuta empática sobre as mudanças significativas nas rotinas das famílias. Com isso, buscou-se construir, juntos, alternativas para dar continuidade ao vínculo estabelecido entre família e escola.

Durante os momentos de escuta das famílias, foram considerados os processos de mudanças e transformações numa velocidade nunca vivida anteriormente. Os posicionamentos na busca de aprimoramento das ações com proposições de cuidado deveriam levar em consideração as gradativas mudanças geradas pela pandemia em consonância com as normativas legais. A partir disso, foram elaboradas estratégias pensadas numa gestão colaborativa.

O foco do trabalho de acompanhamento às famílias consistia no auxílio de tornar o novo cenário em possível de ser vivido. Isso envolvia a pertença e os papeis no sistema familiar, produzindo significados mediante as experiências entre pais/cuidadores responsáveis e filhos.

Os formatos de momentos de escuta foram se modificando ao longo do percurso. Inicialmente o diálogo com as famílias foi

por e-mail, sendo a primeira maneira encontrada para manter a conexão. Na sequência, contatos telefônicos contemplavam as famílias que sinalizavam a necessidade de diálogo e de um acompanhamento mais próximo.

Esse olhar foi se ampliando para encontros virtuais na plataforma específica da escola e, com o tempo, surgiu a necessidade de encontros em formato de *Webinars*[3] de forma mais ampla, com temáticas que dialogassem com as situações vivenciadas pelas famílias. Isso inclui convites a profissionais externos da área da psicologia e tecnologias educacionais. Foram também planejados encontros por Rodas de Conversas entre as famílias, com momentos de escuta empática e sem julgamentos, proporcionando momentos de trocas entre as mesmas.

Dessa forma, a escola vem abrindo horizontes a esse novo cenário que está marcado por tantas incertezas, o qual provoca a necessidade de construir com as famílias alguma tranquilidade, e compreensão dos movimentos que estão sendo possíveis no aqui e agora. Além disso, busca-se reforçar um olhar na manutenção e qualificação dos vínculos estabelecidos, tanto com os membros do sistema familiar quanto da escola.

A vida familiar sofreu transformações em seu formato de constituir-se e relacionar-se ao longo de muitas décadas, mas o período de convivência contínua, estabelecido pela necessidade de isolar-se nos lares, possivelmente seja um dos maiores desafios dos tempos atuais.

Dentre os mais diversos contatos realizados, muitos deles eram manifestações de angústias, de relatos de impotência frente à realidade advinda dos estudos domiciliares, associados à vida profissional, às tarefas domésticas, às particularidades de

3 é uma espécie de videoconferência com fins comerciais ou educacionais, na qual uma organização utiliza uma plataforma online para uma comunicação em via única. O termo é uma abreviação da expressão em inglês web based seminar, que significa seminário realizado pela internet.

compreensão sobre o papel da escola e da família, bem como o temor em relação à Covid-19, o desejo de receber informações sobre um possível retorno às atividades presenciais.

Em outros momentos, o encontro com as famílias pareceu oferecer um momento de desabafo, e ao mesmo tempos um pedido de ajuda, no qual discorriam sobre o aumento das atividades profissionais em *home office*, do acúmulo de atividades domésticas em consonância ao desafio do acompanhamento escolar da criança, suas poucas ou demasiadas atividades recebidas pela escola, como também a qualidade das proposições e a necessidade de compreender os propósitos e significados das atividades ofertadas.

Dessa forma, percebeu-se que a dinâmica destas famílias demandava reconhecimento dessas preocupações, das muitas incertezas, mas também das tantas descobertas nas relações familiares e das considerações acerca do papel que cada um desenvolve nas relações do sistema familiar. Foi necessário momentos de escuta atenta sem julgamentos, na construção de um novo formato possível de trabalho.

Paralelamente a esse cenário, percebeu-se a necessidade de compreensão destes laços, baseados nas circunstâncias de um olhar atento às conexões e aos repertórios das famílias. Através da escuta pôde-se apoiar e investir nas trocas afetivas neste momento turbulento. O objetivo com isso foi o fortalecimento de vínculos, através de contatos virtuais individualizados, buscando reconhecer que a inovação dos processos se faz presente a todo instante e fortalece a parceria entre a escola e a família.

Assim, foram se construindo muitos momentos com as famílias, lembrando ainda que o tempo que a criança tem disponível para o ensino remoto/domiciliar é diferente do tempo da escola. Não apenas

por questões de estrutura, mas porque o ambiente e nível de atenção também mudaram.

O intuito também era de darmos as mãos simbolicamente neste momento e demonstrarmos que estávamos juntos, experienciando e buscando alternativas para as dinâmicas da rotina. Assim, as manifestações de esperar uma resposta pronta da escola foram aos poucos diminuindo, pois cada família foi compreendendo que possuíam as suas singularidades, bem como cada criança as suas particularidades.

Dentre os enfoques de acesso às famílias, a escuta atenta e sem julgamentos serviu de base para o acolhimento e o suporte, com a intenção de auxiliar na ampliação de repertórios possíveis na relação com os filhos. Neste sentido, Nelsen (2016, p.28). comenta que: "assim que você compreender os princípios, seu senso comum e intuição irão torná-lo apto a aplicá-los em sua própria vida" A autora complementa em seus escritos alguns princípios e conceitos que parecem difíceis de aceitar ou compreender agora, mas que podem fazer mais sentido no futuro.

É importante ressaltar, ainda, que ao longo do caminho, fomos recebendo relatos de famílias que perceberam que o momento pode ser uma grande oportunidade de construção de novos significados, buscando alternativas para uma experiência com propósitos vividos e indo muito além do cumprimento de tarefas, mas sim de experiências carregadas de valores. A reorganização do cotidiano pôde se dar a partir do olhar sensível que os adultos fazem sobre as necessidades das crianças e das possibilidades ofertadas. É importante compreender que a rotina proporciona à criança sentimentos de estabilidade, de organização espaço-temporal, da construção de sentidos para a vida, seja pessoal ou até mesmo de forma coletiva na convivência em família.

Percebeu-se que a compreensão dos membros das famílias de dar-se conta de que essa rotina pode promover aprendizagem representa uma grande oportunidade de promover o crescimento junto com a criança. Este foi um desafio constante em diferentes contatos com os familiares. Foi necessário auxiliar a família a ampliar seus repertórios para tornas as rotinas mais alegres e prazerosas. A partir da oferta de diferentes materiais, brinquedos, elementos da natureza, utensílios das próprias casas, transformando os espaços para que possam favorecer as experiências.

As múltiplas fontes de contatos com as famílias e suas expressões, revelaram que o acompanhar os filhos nos estudos domiciliares requer conhecer aspectos do desenvolvimento dos mesmos. Talvez, em outro contexto, não possibilitariam esse olhar ampliado, capaz de produzir novos sentimentos.

As dificuldades nas trajetórias relatadas pelas famílias, despertam atenção para o momento vivido, aos lutos presentes na vida das crianças e as pessoas das suas relações, pois se nem os adultos estão preparados, imaginem a criança!

A falta de respostas sobre o futuro e a necessidade de acompanhar e conhecer os aspectos dos filhos, percebidas em diferentes partilhas de histórias familiares, também evidenciaram a necessidade de reconhecimento dos próprios contextos, suas possibilidades e os limites que trazem para as relações. Assim como as circunstâncias na sociedade como um todo mudaram, família e escola também foram desafiadas a mudar, promovendo um novo jeito de viver, de administrar as perdas e as relações.

Todos esses momentos citados de escuta das famílias sinalizam, em síntese, sobre a importância da conexão com as famílias e a contínua atenção aos processos vivenciados. A escuta tem relação com um ato participativo e colaborativo: abre caminhos para

reconhecermos os conflitos como oportunidades de aprendizagem nas organizações, indivíduos e sociedades (ADELMANN, 2012 apud MOURA e GIANNELA, 2017, p.08).

Talvez o maior desafio ao enfrentamento dos aspectos citados esteja no auxílio às famílias na travessia deste momento de tantas incertezas. Mantém-se viva a expectativa de um possível retorno às atividades presenciais, com um olhar voltado ao cuidado e superação de lutos. O processo de escuta das famílias pela escola foi percebido como uma contribuição para a promoção da saúde mental entre os membros do sistema familiar em suas relações cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato das dimensões de escuta aqui desenvolvido, remete à necessidade de organizações educacionais atentarem aos propósitos de cuidado e acolhimento com os membros da comunidade escolar, como um todo (educadores, estudantes, famílias).

Foi identificado que escutar não é apenas ouvir, mas pode partir da fala e do acolhimento de seus conteúdos para o desenho de planos de atenção às pessoas, conforme as demandas que cada contexto estabelece. Para tanto, tal ação pode se dar, segundo MOURA e GIANNELA (2017, p. 22), “através de um movimento de aprofundamento das abordagens da escuta ativa, sensível e profunda, integrando, ao mesmo tempo, o que emerge do campo empírico”. Os profissionais gestores ou da Psicologia na Escola precisam estar atentos a este campo, para que não se percam os conteúdos que nem sempre estarão explícitos pela fala literal.

Especialmente neste tempo, em que o isolamento social e o uso do ambiente virtual pela escola e seus membros trouxe desafios

complexos, a conexão interpessoal e a manutenção do vínculo, além do reconhecimento das condições de cada um - emocionais, principalmente - foram potencializadas pelos espaços de escuta aqui descritos brevemente. A partir daí, o que se observa é um crescente de fatores decorrentes destas ações de acolhimento: engajamento, sentimento de pertença, promoção do bem-estar, autovalorização de trajetórias, ampliação de repertórios de vida, entre outros.

As ideias e conceitos aqui trazidos, tem-se noção de que são apenas pontos de partida que podem ser mais bem explorados em campos de pesquisa e ampliação do conhecimento sobre os reflexos que a realidade, transformada a partir da Pandemia do Covid-19, trouxe a todos os ambientes de convivência.

Na Escola, muito há de se aprofundar em termos de conhecimento para que se identifique as bases de mudanças que currículos, planos de trabalho e rotina podem ainda sofrer. Há de se lembrar do que está no centro de todas as questões: as pessoas e sua forma de enxergar e lidar com a realidade, propulsores e/ou os meios de concretização de mudanças. Portanto, a Escola e a sociedade precisam escutar, dialogar e negociar os diversos pontos de vista e de percepção dos mesmos para que tais movimentos sejam reconhecidos.

REFERÊNCIAS

BARROCO, S.M.S e SUPERTI, T. *Vigotski e o estudo da psicologia da arte*: contribuições para o desenvolvimento humano. Psicologia e Sociedade, 26(1), 22-31, 2014.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – CEEd. Parecer CEEd RS nº 001 - 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. Parecer CNE/CP nº 05 - 2020.

DUNKER, C. THEBAS, C. *O palhaço e o psicanalista:* como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

GREEN, B.; BIGUM, C. *Alienígenas na sala de aula.* In: SILVA, T.T. (Org.). Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

INSTITUTO PENÍNSULA. *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil. São Paulo: Instituto Península, 2020.* Disponível em https://www.institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/ Acesso em: 18 set. 2020.

MOURA, M. S. de S..; GIANNELLA, V. *A Arte de Escutar:* Nuances de um campo de práticas e de conhecimento. Revista Terceiro Incluído, v. 6, n. 1, p. 9-24, 2017.

NELSEN, J. *Disciplina Positiva:* O guia clássico para pais e professores que desejam ajudar as crianças a desenvolver autodisciplina, responsabilidade, cooperação e habilidades para resolver problemas. 3ª Edição digital. São Paulo: Manole, 2016.

PEREIRA, C. N.; VALCÁRCEL, R. R. *Emocionário:* Diga o que você sente. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

SELIGMAN, M. E. P. *Florescer*: uma nova e visionária interpretação da felicidade e do bem-estar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SALES, S. R; FERREIRA, A. G.; VARGAS, F. A. *Juventude em diálogo:* tecnologias digitais na extensão universitária. Ponta Grossa, vol. 11, n. 2, 2015

SIBILIA, P. *Redes ou paredes*: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. *Projeto Educativo do Brasil Marista:* nosso jeito de conceber a Educação Básica. União Marista do Brasil, Brasília: UMBRASIL, 2010.

Capítulo 28

EDUCAÇÃO E COVID-19: PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS FRENTE AO TRABALHO REMOTO NO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG)

Mara Christiani Pimenta
IFNMG, mara.pimenta@ifnmg.edu.br

Rafael Farias Gonçalves
IFNMG, rafael.goncalves@ifnmg.edu.br

Gustavo Henrique Silva de Souza
IFNMG, gustavo.souza@ifnmg.edu.br

INTRODUÇÃO

Este capítulo discute sobre as percepções e expectativas frente ao trabalho remoto de servidores (professores e técnico-administrativos em educação) do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), baseando-se e se aprofundando nos resultados de uma pesquisa institucional realizada pelo IFNMG em decorrência da pandemia da COVID-19 (Novo Coronavírus). De tal modo, este capítulo se divide em 5 partes, perfazendo esta Introdução, as seções de Contexto da Instituição e Resumo da Pesquisa Institucional, uma Discussão Teórica (que inclui uma análise do contexto psicossocial e das implicações do trabalho remoto no ambiente domiciliar) e as Considerações Finais.

Inicialmente, vale relembrar que, em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surgimento de uma epidemia causada pelo novo coronavírus (SARS-COV-2), a COVID-19, instituindo-se uma Emergência de Saúde Pública de importância internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. Desde então, este cenário tem se apresentado como um dos maiores desafios sanitários deste século, provocando uma grande preocupação mundial diante de uma doença desconhecida que se espalha rapidamente em escala global, com impactos ao médio e longo prazo ainda incertos.

Werneck e Carvalho (2020) ressaltam que a resposta à pandemia da COVID-19 tende a ser dividida em quatro fases: (i) contenção, (ii) mitigação, (iii) supressão e (iii) recuperação. A primeira fase, a de contenção, inicia antes do registro de casos em um país ou região, buscando evitar ou postergar a transmissão comunitária. A segunda fase, de mitigação, com o objetivo de diminuir os níveis de transmissão da doença para os grupos com maior risco de apresentarem quadros clínicos graves, o que inclui medidas de distanciamento social.

Em geral, tem-se o cancelamento de grandes eventos, seguindo progressivamente para as atividades escolares, a proibição de eventos menores, e o fechamento de teatros, cinemas, shoppings etc. Na terceira fase, são implantadas medidas mais radicais de isolamento social para toda a população (como o *lockdown*), podendo ser necessárias quando as medidas anteriores não foram efetivas. Por fim, tem-se a fase da recuperação, quando há sinal consistente de involução da pandemia. Essa fase requer uma organização da sociedade para a reestruturação social e econômica do país ou região afetada.

Embora a terceira fase (de supressão) ainda não tenha sido necessária amplamente no Brasil – inclusive, sendo prospectado pelos governos municipais, estaduais e federais ações em direção à fase de recuperação e retomada da atividade econômica –, a COVID-19 apresentou um forte impacto. As orientações de isolamento social, trancamento de fronteiras, fechamento do comércio e a interrupção de serviços implicaram na modificação compulsória de diversas esferas da vida social (família, amizade e comunidade) e profissional (práticas econômicas, de estudo e de trabalho), com uma ênfase ainda mais forte e contundente na mediação tecnológica e digital (RODRIGUES *et al.,* 2020).

Especificamente, no caso da Educação, a imposição do distanciamento social como a principal estratégia de prevenção à COVID-19 impactou/impacta sobremaneira na aceleração dos processos de implantação do ensino remoto e de atividades letivas não-presenciais – prevalecendo uma adaptação aos ferramentais da educação a distância e das noções básicas do *home office*. Estima-se que, em virtude dos desdobramentos da pandemia da COVID-19, dentro de poucos meses, a área da educação passou por transformações que levariam anos para serem incorporadas à prática escolar cotidiana.

Com a restrição do contato social, muitas instituições educacionais se viram obrigadas a implementarem o ensino remoto (a distância ou não-presencial) e o sistema de trabalho remoto. No IFNMG, o calendário escolar foi suspenso e as atividades letivas presenciais interrompidas por tempo indeterminado. Servidores (professores e técnico-administrativos em educação), gestores e discentes tiveram que buscar por estratégias adequadas para o enfrentamento dessas mudanças compulsórias e complexas.

O trabalho remoto e o ensino a distância já apresentavam forte crescimento no Brasil e no mundo, mas a sua adoção rapidamente e sem um planejamento ou recursos ideais se tornou um desafio iminente. É nesse contexto que este capítulo se insere, ao passo que descreve o contexto de uma Instituição Federal de Ensino e apresenta resultados de uma pesquisa interna, realizada para diagnosticar a situação dos atores do processo ensino-aprendizagem, proporcionando uma discussão teórica pautada em um aparato empírico real.

CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO (IFNMG)

De modo semelhante ao ocorrido em diversos países, no Brasil, as atividades escolares começaram a ser suspensas tão logo foram registrados os primeiros casos de contágio do novo coronavírus. De acordo com o Ministério da Saúde, o primeiro caso confirmado de contágio da COVID-19 no Brasil foi registrado no dia 26 de fevereiro de 2020.

No início da pandemia, o IFNMG contava com pouco mais de 1.300 servidores efetivos (docentes e técnico-administrativos em educação), aproximadamente 100 servidores contratados temporariamente, e outras dezenas de colaboradores de prestação

de serviços terceirizados diversos. O número de alunos matriculados em cursos presenciais chegava a 10.112. Essa população estava distribuída em 14 unidades (campi, campus avançados, centros de referência e reitoria). Em razão da organização administrativa e funcional, bem como das características das atividades, regularmente, os membros da comunidade escolar transitavam entre as unidades da instituição para participação em aulas, atividades de pesquisa e extensão, reuniões e outros eventos diversos.

O IFNMG está inserido numa vasta região do Estado de Minas Gerais, na qual a maioria dos municípios, historicamente, apresentam baixos índices de desenvolvimento humano, e naturalmente as piores condições estruturais do aparato estatal para suporte e atendimento à saúde da população. Apenas esses aspectos seriam suficientes para impor à instituição a necessidade de adotar uma postura proativa diante da pandemia, além de um conjunto de medidas junto à comunidade interna, colaborando com os municípios em sua área de abrangência.

As atividades letivas no IFNMG foram suspensas a partir do dia 18 de março de 2020, por decisão do Comitê de Enfrentamento à Pandemia causada pela COVID-19, em reunião ocorrida no dia 16 de março de 2020. Conforme constou da ata da referida reunião, a suspensão por tempo indeterminado foi amplamente discutida pelos dirigentes dos campi e das áreas técnicas da reitoria, tendo como objetivo principal mitigar a proliferação da COVID-19, por meio do distanciamento social entre os membros da comunidade escolar.

No entanto, a urgência em organizar o funcionamento da Instituição durante a pandemia não está somente ligada às aulas e demais atividades letivas. As atividades-meio – de suporte administrativo, de pessoal, e de infraestrutura lógica e tecnologia da informação – também foram requeridas a se adaptar, para garantir um funcionamento mínimo necessário. Em virtude disso, no dia 17 de março de 2020, o Comitê de Enfrentamento à Pandemia causada

pela COVID-19 recomendou a adoção do trabalho remoto no IFNMG, para as atividades administrativas, com base no artigo 6º da Instrução Normativa nº 21, de 16 de março de 2020, da Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoal do Ministério da Economia – órgão central responsável pelo Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal (SIPEC). Esse dispositivo, conforme constou da própria Instrução Normativa, visou a implementação de medidas gerais de prevenção, cautela e redução da transmissibilidade nos órgãos membros do SIPEC.

PESQUISA INSTITUCIONAL

Neste contexto, o IFNMG planejou e executou uma pesquisa institucional que investigou as condições e as expectativas de professores e técnicos administrativos em educação, ligados diretamente ao ensino, quanto às possibilidades do trabalho remoto e de atividades letivas não presenciais, mediadas por tecnologias digitais, durante o período do distanciamento social.

Embora seja um documento conciso, o relatório da pesquisa institucional (IFNMG, 2020) abarca análises específicas de elementos tecnológicos, sociais, familiares e psicológicos. A pesquisa do IFNMG contou com 579 servidores dos 11 campi da Instituição, dos quais 427 professores e 152 técnico-administrativos ligados ao ensino. A amostra da pesquisa se caracterizou conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1: Dados Sociodemográficos da Pesquisa do IFNMG

		Professores	Técnicos Administrativos
Amostra	N	427	152
Gênero	Feminino	44,3%	68,4%
	Masculino	55,3%	31,6%
	Outro	0,4%	0,0%
Idade	Média	38 anos	39 anos
	Desvio Padrão	7,64	8,13
Zona Habitacional*	Rural	2,3%	2,0%
	Urbana	97,7%	98,0%
Necessidade de Atendimento Especial**	Sim	11,4%	10,5%
	Não	88,6%	89,5%
COVID-19 (Contágio)	Sim	0,9%	0,0%
	Não	99,1%	100%
COVID-19 (Familiares)	Sim	11,2%	7,2%
	Não	88,8%	92,8%

Fonte: IFNMG (2020, p. 9).

*Zona Habitacional – Durante período de distanciamento social.
**Atendimento psicológico ou necessidade específica
em virtude do trabalho remoto.

A pesquisa mostra que 44,7% dos professores e 42,8% dos técnico-administrativos não gostariam que o IFNMG ofertasse aulas remotas para os alunos de cursos presenciais durante o distanciamento social. Dentre os professores, 22,7% têm dúvida e 32,6% querem que as aulas remotas ocorram. Dentre os técnico-administrativos, 21,7% têm dúvida e 35,5% querem que as aulas remotas ocorram. Grande parte das dúvidas dos servidores se aloca nos questionamentos sobre a efetividade de avaliações (testes/provas) ou acompanhamento dos alunos nas atividades à distância (on-line) durante as aulas remotas.

Quanto ao acesso, habilidades e capacidade técnica com as TDICs, a maioria dos servidores demonstrou condições favoráveis de acesso à internet e disponibilidade de equipamentos digitais e computacionais, bem como capacidade de uso de aplicativos de comunicação e compartilhamento e videoconferência (p.ex., *Google Drive, Google Meet, Skype*). Apesar disso, os servidores mostraram pouco ou nenhum conhecimento sobre as ferramentas digitais de ensino e aprendizagem principais (p.ex., *Moodle* e *Google Classroom*). Isso indica que o retorno às atividades letivas pode apresentar dificuldades adicionais ao trabalho remoto em si (IFNMG, 2020).

O estudo específico sobre o período pandêmico da COVID-19 evidenciou que as expectativas dos servidores frente ao trabalho remoto era explicada por 3 constructos (fatores), cujo impacto é subjacente ao contexto analisado (IFNMG, 2020, p. 15-16), a saber: (i) Interesse e Disponibilidade frente ao Trabalho Remoto, (ii) Dificuldades frente ao Trabalho Remoto, associadas ao Ambiente Domiciliar, (iii) Experiência com Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Primeiramente, "Interesse e Disponibilidade frente ao Trabalho Remoto" (Fator 1) demonstram que o trabalho remoto é influenciado por motivações individuais como a aspiração/anseio por realizar as atividades laborais e letivas remotamente, associadas também à disponibilidade de tempo e local apropriado para a realização deste trabalho. Este fator indica como os servidores se sentem diante da possibilidade do trabalho remoto durante o período do distanciamento social.

Por sua vez, as "Dificuldades frente ao Trabalho Remoto, associadas ao Ambiente Domiciliar" (Fator 2) ressaltam que atividades do ambiente domiciliar se estabelecer como dificultadores (barreiras) para a realização do trabalho e das atividades letivas de forma remota, uma vez que podem diminuir a concentração ou se configurar como necessidades e/ou demandas imediatas (atividades domésticas e de

assistência às crianças, enfermos ou idosos). Tais intervenientes dentro do contexto do trabalho remoto podem elevar os níveis de estresse e ansiedade, além de implicações adversas para a saúde mental. Taylor (2019) analisa que os contextos pandêmicos são catalisadores de ocorrências de sofrimento emocional e comportamentos desadaptativos, em virtude de questões como trauma, medo, luto, dificuldades financeiras etc.

Quanto à “Experiência com Ambientes Virtuais de Aprendizagem” (Fator 3), compreende-se que as expectativas dos servidores frente a realização do trabalho e das atividades letivas remotamente mantém relação com experiências e vivências anteriores – como professor, tutor ou estudante – em ambientações digitais direcionadas para os processos de ensino e aprendizagem, sendo os mais comuns o *Moodle* e o *Google Classroom*.

Uma análise mais acurada fornece um suporte complementar à compreensão desses resultados. Conforme a Tabela 2, destacam-se as correlações entre os fatores analisados na pesquisa institucional do IFNMG, interpretando-se que, os coeficientes de Correlação com valores acima de |0,300| são considerados fracos, porém aceitáveis, acima de |0,500| são considerados moderados, e acima de |0,700| são considerados fortes.

Tabela 2: Estatísticas Descritivas e Correlação entre os Fatores

Fatores		Média	Desvio Padrão	Coeficientes de Correlação***			
1	Interesse e Disponibilidade frente ao Trabalho Remoto	3,47	0,723				
2	Dificuldades frente ao Trabalho Remoto, associadas ao Ambiente Domiciliar	2,54	1,031	-0,547			

3	Experiência com Ambientes Virtuais de Aprendizagem	2,63	1,170	0,305	-0,196		
4	Acesso e Capacidade Técnica com as TDICs	3,62	0,446	0,417	-0,432	0,346	
5	Habilidades com apps de comunicação e compartilhamento	3,02	0,752	0,346	-0,313	0,389	0,657
				1	2	3	4

Fonte: IFNMG (2020, p. 23). Notas. *** Correlações significativas a $p < 0,001$.

Analisando-se a Tabela 2, os servidores do IFNMG apresentaram disposição e condições de continuidade das atividades letivas por meio do trabalho remoto, com médias próximas a 4,0 nos fatores “Acesso e Capacidade Técnica com as TDICs” e “Interesse e Disponibilidade frente ao Trabalho Remoto”. No entanto, a correlação negativa entre o “Interesse e Disponibilidade frente ao Trabalho Remoto” e as “Dificuldades frente ao Trabalho Remoto, associadas ao Ambiente Domiciliar” ressalta que quanto maior forem as dificuldades associadas ao ambiente domiciliar (incluindo as demandas familiares e domésticas), menor é o interesse e disponibilidade para a realização do trabalho remoto.

Além disso, a correlação negativa entre as “Dificuldades frente ao Trabalho Remoto, associadas ao Ambiente Domiciliar” e o “Acesso e Capacidade Técnica com as TDICs” e as “Habilidades com apps de comunicação e compartilhamento e videoconferência” mostram que não ter condições de acesso e uso de TDICs e baixa habilidade com aplicativos agravam a percepção de dificuldade em relação ao trabalho remoto.

DISCUSSÃO TEÓRICA: DIFICULDADES DO TRABALHO REMOTO NO AMBIENTE DOMICILIAR

Com a pandemia da COVID-19, mudanças foram exigidas para a transformação do espaço doméstico em um espaço de trabalho e estudo, tornando menos claros os limites entre trabalho e vida pessoal. A falta de conhecimento sobre as características de transmissão, sintomas e sequelas da doença, incluindo a capacidade de provocar mortes em populações vulneráveis, tornou-se um grande desafio para o Brasil – país de grande desigualdade social, vivendo em condições precárias de habitação e saneamento –, o que gerou incertezas sobre os rumos da pandemia da COVID-19 no país, incluindo a efetividade das estratégias de enfrentamento adotadas. Considerando cenários pandêmicos anteriores, Taylor (2019) explica que o medo e a incerteza geram diversos problemas de nível social e psicológico.

Em primeira análise, a busca por medidas adequadas para o trabalho remoto no que diz respeito à distribuição e à execução de atividades, metas e prazos, que são concomitantes às demandas familiares, às tarefas domésticas, às atividades escolares daqueles com filhos, às dificuldades de aquisição de equipamentos tecnológicos, à alocação apropriada do espaço domiciliar (incluindo móveis ergonomicamente adequados) e aos problemas com conexão de internet, mostra-se como o ponto focal das principais discussões sobre o trabalho durante a pandemia da COVID-19.

A implementação urgente do regime de trabalho remoto, sobretudo no serviço público, representou uma necessidade iminente de mudanças e adaptações na concepção laboral. Aos gestores públicos, coube o desafio de promover condições de trabalho e engajamento, para que fosse possível a continuidade do trabalho regular – ainda que

com dificuldades evidentes. Sanchez-Taltavull *et al*. (2020) explicam que o trabalho remoto durante o período pandêmico apresenta um decréscimo de produtividade em ambiências inadequadas de até 50% da produtividade regular, o que, conforme Taylor (2019) ressalta, pode ainda trazer o adoecimento psicológico e o agravamento de quadros de ansiedade e depressão – geradas por isolamento, solidão, escassez de contato humano e baixas possibilidades de troca de experiências.

Compilando recomendações da literatura para as melhores práticas do trabalho remoto (p.ex., BARROS; SILVA, 2010; BATHINI; KANDATHIL, 2019; GAUDECKER *et al.*, 2020), evidenciam-se alguns condicionantes essenciais: (1) conhecimento básico dos procedimentos, recursos e ferramentas tecnológicas a serem utilizados; (2) a natureza das atribuições e tarefas de trabalho; (3) autonomia para atuar de forma autorregulada (autodisciplina); (4) fácil acesso aos colegas de trabalho; (5) espaço adequado para o trabalho dentro do ambiente domiciliar; (6) horários estabelecidos para períodos de trabalho ininterruptos.

Por outro lado, Mariz (2020) nos alerta que, colocamos dentro da nossa casa "o mundo" – o trabalho, a escola dos filhos, as amizades, os relacionamentos, as compras, a academia – de forma digital, e passamos a conviver com a ansiedade de uma pandemia crescente e com a pressão da simultaneidade de atividades em um mesmo espaço. Essa situação foi imposta pela pandemia, cujo risco à saúde mental individual e coletiva parece ser sem precedentes.

O estudo realizado no IFNMG corrobora essa discussão e ressalta contundentemente a influência do ambiente domiciliar no trabalho remoto. É preciso pensar tais mudanças de maneira ponderada, encarando o trabalho remoto como uma adaptação daquilo que anteriormente foi o trabalho presencial, porém, levando-se em consideração que as dificuldades de acesso e uso de TDICs e as dificuldades impostas pelo ambiente domiciliar exigirão ações

coordenadas e gestão de pessoas adequada por parte das instituições públicas, além, é claro, de bom senso.

Isso porque, as rápidas mudanças decorrentes da pandemia, que implicam diretamente em condições de trabalho estressantes, excesso de carga horária laboral, falta de estrutura para o trabalho remoto, perda de laços familiares e sociais e incertezas, assinalam para a existência de fatores que podem levar a quadros de raiva, insegurança, frustração, medo e impotência, por exemplo, que resultam em sofrimento psíquico e, posteriormente, adoecimento psíquico (TAYLOR, 2019).

Especificamente no contexto do IFNMG, a que se abarcam as instituições educacionais, para além das necessidades técnicas (como acesso à internet ou a equipamentos), o trabalho remoto – que inclui as atividades letivas – irá requerer diversas tarefas cotidianas administrativas demasiadamente exaustivas aos docentes e equipes pedagógicas, dada os diferentes aspectos aqui discutidos sobre o distanciamento social. Basicamente, este contexto se apresenta desta maneira porque o trabalho remoto tem em sua característica principal a realização de atividades burocráticas – aquelas que são possíveis na conjuntura do trabalho dentro do ambiente domiciliar.

Diante de tais contextos, é esperado que os trabalhadores transformem o significado e o papel do trabalho em suas vidas, com repercussões nos vínculos que estabelecem com o próprio trabalho, a organização e mesmo a família – principalmente neste momento em que as fronteiras entre tais dimensões estão tão pouco definidas. Desde antes da pandemia, muito se sabia sobre a flexibilização do trabalho, e Antunes (2018) afirma que isto foi responsável pelo adoecimento de variados profissionais, dentre outras razões, por reduzir drasticamente as fronteiras entre o trabalho e a vida privada. Além disso, o momento pandêmico exige do trabalhador a conciliação harmônica entre a produtividade e a saúde mental. Segundo Dionísio (2020):

> Um aspecto muito importante a considerar nesse momento, consiste nessa intrusão e invasão do trabalho – e de tudo o que ele comporta - no ambiente familiar e pessoal do trabalhador. O teletrabalho foi um invasor do espaço doméstico. Aumentando consideravelmente o nível de intromissão e perturbação que o trabalho pode representar na vida de um determinado agregado familiar. Já não é só o trabalhador que é sujeito diretamente aos riscos psicossociais presentes na relação de trabalho, pode ser toda a família (DIONÍSIO, 2020, S/N).

O sociólogo brasileiro Roberto da Matta reforça essa questão, ao afirmar que o domínio pessoal e o domínio público – no qual se situa também o trabalho – são esferas de significação distintas, instituídas de comportamentos, códigos e condutas particulares. Para Da Matta, o significado das duas esferas, "a casa e a rua", está além de sua classificação como meros espaços geográficos. Tratam-se ambos de espaços morais, constituindo-se a casa em um local "sagrado" e a rua em um lugar "profano" (SOUZA, 2001).

Desde os tempos mais remotos, o trabalho ocupa lugar importante na vida das pessoas. Na pré-história e na história antiga, o trabalho era tido como fonte de sobrevivência. No decorrer do tempo, outras funções foram sendo agregadas ao sentido do trabalho. Atualmente, o trabalho envolve também o sentido de bem-estar, autorrealização, fonte de prazer e importante fator na construção da subjetividade dos sujeitos. Desse modo, o trabalho ocupando lugar tão relevante na vida das pessoas, passa a ter relação direta com as condições de saúde tanto física quanto mental. O trabalho, por ser um dos fatores centrais na construção da subjetividade humana, afeta a relação de prazer e sofrimento na vida profissional individual, o que, por sua vez, pode se transformar em adoecimento físico e psíquico, daí a sua estreita ligação com a saúde.

Apesar de recentes, os fenômenos de isolamento, de trabalho remoto e de incertezas a respeito do futuro, frente à pandemia da

COVID-19, têm indicado uma onda de problemas de ordem psíquica. Segundo Silva (2020):

> Os enquadres de espaço e tempo do trabalho mudaram. E mudar um enquadre significa alterar todo um conjunto de operações reais e simbólicas que têm elevado poder organizador para as pessoas. O espaço físico, os recursos materiais, o contato com os outros, os horários de trabalho, os modos de circular e conversar e até mesmo as roupas que usamos definem nossos jeitos de ser e estar no trabalho. Para alguns de nós, este enquadre é muito necessário e sua alteração pode gerar desorganização subjetiva e sofrimento (SILVA, 2020, S/N).

Podemos, ainda, refletir sobre outras implicações do trabalho no espaço domiciliar, como, por exemplo: se o isolamento é individual ou em família, cada pessoa será demandada a cuidar de si e dos outros, equilibrar trabalho e ócio, num fluxo de tarefas e relações também novo e que trará desafios, pois a mudança de enquadre não se resume apenas ao que se perdeu, mas ao que emerge na nova realidade que se arma ao nosso redor. Dessa forma, a ideia de integridade individual e familiar está ameaçada.

Diante do exposto, infere-se que o trabalho remoto compulsório, devido à COVID-19, solidifica e amplia, de forma incisiva, a invasão laboral na vida das pessoas e no seu ambiente privado, causando muitas vezes transtornos psicossociais irreparáveis. É preciso se atentar para as implicações técnicas subjacentes (aqui, referindo-se a espaço adequado, conexão de internet, equipamentos, capacitação para o uso de ferramentais digitais etc.), mas também, é preciso se atentar para os efeitos moderadores da exaustão e do adoecimento psicológico (aqui, referindo-se a ansiedade, medo, luto, dificuldade laboral, falta de concentração, etc.). Possivelmente, gerir pessoas no serviço público está se tornando uma tarefa cada vez mais estratégica e menos burocrática, visto que, no atual momento, a fronteira entre vida e trabalho é meramente simbólica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou discutir as percepções e expectativas de servidores, professores e técnicos administrativos ligados ao ensino, de uma instituição pública de educação, sobre o desenvolvimento das atividades escolares no modelo de trabalho remoto, em meio à complexidade do contexto criado pela pandemia do novo coronavírus.

Nas mais graves crises mundiais, resultantes de guerras, desastres naturais e de pandemias – como a que vivenciamos neste momento – as pessoas e as organizações precisaram desenvolver novos conhecimentos e se adaptarem para sobreviver e prosperar em ambientes desfavoráveis. E a educação é uma das áreas que mais interferem no processo de desenvolvimento das nações.

A COVID-19 conseguiu, de um modo ou de outro, impor algum elemento novo e complexo na vida das pessoas. E o trabalho, atividade cotidiana de grande parte das pessoas, foi um dos campos mais afetados em razão da necessidade do distanciamento social ou de adaptações emergenciais, no caso dos serviços indispensáveis ao enfrentamento e superação da pandemia.

As consequências de tudo isso ainda não estão completamente claras, ou mesmo não se apresentaram. Isso porque a pandemia se abateu sobre os países e regiões de diferentes formas. E as estratégias de enfrentamento da CODID-19 adotadas pelos governos locais não seguiram um mesmo padrão.

No entanto, percebe-se que os efeitos da pandemia colocam em risco a saúde mental dos indivíduos e dos grupos sociais numa dimensão nunca antes observada.

O estudo revelou que a disposição inicial e a existência de condições para que os servidores retomassem suas atividades laborais de forma remota seriam afetadas pelas dificuldades associadas ao ambiente domiciliar, como as demandas familiares e domésticas. Desse modo, o interesse e a disponibilidade dos servidores para a realização do trabalho remoto diminuiriam. O estudo também evidenciou que a percepção dos servidores sobre a dificuldade em relação ao trabalho remoto é influenciada pela ausência de condições para acesso e uso de TDICs e pela baixa habilidade para utilização de aplicativos.

Por fim, espera-se que este capítulo possa estimular a investigação e orientar reflexões de outros profissionais sobre as diferentes realidades que deverão ser encontradas nas instituições de ensino públicas no país e no mundo, durante e nos anos seguintes à pandemia da COVID-19.

REFERÊNCIAS

BARROS, A. M.; SILVA, J. R. G. D. Percepções dos indivíduos sobre as consequências do teletrabalho na configuração home-office: estudo de caso na Shell Brasil. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 8, n. 1, p. 71-91, 2010. https://doi.org/10.1590/S1679-39512010000100006

BATHINI, D. R.; KANDATHIL, G. M. An orchestrated negotiated exchange: Trading home-based telework for intensified work. *Journal of Business Ethics,* v. 154, n. 2, p. 411-423, 2019. https://doi.org/10.1007/s10551-017-3449-y

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 Mar. 2020a. p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 345, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 Mar. 2020b. p. 39.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 Abr. 2020c. p. 66.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 395, de 15 de abril de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 Abr. 2020d. p. 61.

DIONÍSIO, H. O Teletrabalho e os riscos psicossociais. *Abril*, 01 Jun 2020. Disponível em: <https://www.abrilabril.pt/trabalho/o-teletrabalho-e-os-riscos-psicossociais>. Acesso em: 22 Set. 2020.

GAUDECKER, H. M. V. et al. Labour supply in the early stages of the CoViD-19 pandemic: empirical evidence on hours, home office, and expectations. Institute of Labor Economics (IZA), *Discussion Papers*, nº 13158, 2020. http://ftp.iza.org/dp13158.pdf

IFNMG. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. *Condições e expectativas dos servidores do IFNMG frente ao trabalho remoto e a possibilidade da educação remota emergencial durante o período da pandemia da COVID-19:* resultados gerais. Relatório de Pesquisa. Montes Claros: IFNMG, 2020.

MARIZ, R. *O mundo dentro de casa:* aprendizagens possíveis em um tempo inusitado. Brasília: Esquina do Pensamento, 2020.

SANCHEZ-TALTAVULL, D. et al. Modelling strategies to organize healthcare workforce during pandemics: application to COVID-19. *medRxiv*, In Press, 2020. https://doi.org/10.1101/2020.03.23.20041863

SILVA, R. Covid-19 e sofrimento psíquico nas organizações: como manejar. *Medium*, 25 Mar. 2020. Disponível em: <https://medium.com/@rogeriorsilva/covid-19-e-sofrimento-ps%C3%ADquico-nas-organiza%C3%A7%C3%B5es-como-manejar-c7b29131b40c>. Acesso em: 21 Set. 2020.

SOUZA, J. A sociologia dual de Roberto Da Matta: Descobrindo nossos mistérios ou sistematizando nossos auto-enganos? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 16, n. 45, p. 47-67, 2001. https://doi.org/10.1590/S0102-69092001000100003

TAYLOR, S. *The psychology of pandemics:* Preparing for the next global outbreak of infectious disease. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2019.

WERNECK, G. L.; CARVALHO, M. S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. *Cadernos de Saúde Pública,* v. 36, n. 5, e00068820, 2020. http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00068820.

Capítulo 29

PANDEMIA, SAÚDE MENTAL E EDUCAÇÃO: INQUIETAÇÕES, REFLEXÕES E PRÁTICAS

Aline Spaciari Matioli
IFPR, aline.matioli@ifpr.edu.br

Bruno Eduardo Procopiuk Walter
IFPR, bruno.walter@ifpr.edu.br

Não raro, o tema da saúde mental emerge em momentos de crise. A pandemia da COVID-19 transformou o nosso mundo de modo abrupto, com impactos econômicos, sociais, de saúde pública, nas formas de consumo, nos fluxos dos seres e das coisas etc. Ricos e pobres, políticos e comerciantes, enfermeiros e entregadores de *delivery*, assim como tanto outros tiveram suas vidas transformadas. Ninguém estava preparado para o que aconteceu. E não foi diferente no âmbito da Educação. Inseridos nesse contexto, enquanto profissionais da psicologia escolar, deparamo-nos com os efeitos da pandemia nos estudantes e nos agentes educacionais com os quais trabalhamos no Instituto Federal do Paraná (IFPR). Neste capítulo, pretendemos compartilhar algumas de nossas inquietações, reflexões e práticas as quais emergiram durante este momento atípico e que colocaram em questão a temática da saúde mental.

Para isso, inicialmente, apresentaremos um breve panorama acerca da pandemia da COVID-19. Depois, iremos abordar alguns dos impactos negativos na saúde mental da população em geral, sem, contudo, deixar de lado as saídas criativas que emergiram em meio ao caos. Na sequência, deteremo-nos especificamente em discutir os desdobramentos desse cenário no contexto da Educação, bem como os efeitos da pandemia e do distanciamento social na saúde mental de estudantes e de agentes educacionais. Por fim, sem a pretensão de esgotar a temática, compartilharemos nossas próprias experiências e experimentos, nossas tentativas de nos reinventarmos no campo da psicologia escolar nesses tempos de crise.

BREVE PANORAMA SOBRE A COVID-19

COVID-19 é o nome da doença infecciosa causada pelo vírus SARS-COV-2, que faz parte de uma família viral, os coronavírus,

conhecidos desde a década de 60. Em geral, essas infecções dão lugar a doenças respiratórias leves e moderadas, de curta duração, semelhantes aos resfriados comuns. As pessoas podem ser atingidas em diversos níveis de complexidade, sendo os principais sintomas: febre, tosse seca e dificuldades para respirar. Também podem apresentar coriza, dor de garganta, perda do olfato, cansaço e dores difusas pelo corpo. Se há casos de pessoas assintomáticas e a maioria se recupera da doença, é preciso ressaltar que há possibilidade de infecções graves, sobretudo naquelas que apresentam fatores considerados de risco para a COVID-19 (idade avançada, doenças respiratórias, cardiovasculares e diabetes), as quais podem necessitar de cuidados específicos, como internação hospitalar, ventilação mecânica e uso dos recursos disponíveis nas unidades de terapia intensiva (UTI). Esses são os casos mais preocupantes, à medida que podem evoluir para uma pneumonia, insuficiência respiratória grave e até o próprio óbito (HUANG, et al. 2020; ZHU, et al. 2020).

A rápida propagação, a falta de conhecimento sobre o vírus, a inexistência de medicações específicas, o aumento exponencial do número de casos e sua exportação para vários países do mundo levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a classificá-la como uma pandemia em março de 2020. Entre as principais preocupações dos cientistas, virologistas, pesquisadores e profissionais de saúde estavam: a facilidade de propagação, a falta de imunização das pessoas e a necessidade de cuidados intensivos, o que poderia superlotar os sistemas de saúde ao redor do mundo.

Segundo Faro et al. (2020), a pandemia de COVID-19, por provocar aumento súbito na demanda por cuidados em todos os níveis de atenção em saúde, especialmente o terciário (hospitais e UTIs), tem gerado uma crise sem precedentes na saúde pública não somente em países em desenvolvimento, mas também em países ricos. Um exemplo paradigmático é a Itália, cujo sistema de saúde

entrou em colapso na primeira quinzena de abril de 2020. Pouco tempo antes, em meados de março, a fim de conter o aumento do número de casos, o país já havia cancelado eventos, proibido aglomerações, determinado quarentena obrigatória e estabelecido multas para quem descumprisse as normas. No Brasil, tanto por meio da imprensa quanto por intermédio das redes sociais, circulavam imagens e relatos de italianos confinados em suas casas, de ambulâncias com sirenes ligadas, de um comboio de caminhões do exército a carregar mortos, de caixões enfileirados, de trabalhadores da saúde paramentados com roupas especiais cuidando de enfermos e a desinfectar espaços públicos, cenas essas que até então eram vistas apenas em filmes. Mas, infelizmente, esse horror não era ficção, e dia após dia ganhava ainda mais materialidade com o recorde do número de mortes. Uma cena que retrata bem esse momento é o Papa Francisco suplicando a Deus na Praça de São Pedro completamente esvaziada, situação inédita na história milenar da Igreja Católica. Se o vírus se levantava na China e na Europa, sua sombra já se fazia sentir entre nós brasileiros.

Os EUA, potência econômico-militar-tecnológica mundial, foi incapaz de conter o aumento exponencial do número de casos, que em curto período levou à transmissão descontrolada. Rapidamente, o país assumiu o *status* de epicentro da doença, tendo confirmado, até o setembro de 2020, o maior número de casos e mortes no mundo. Faro et al. (2020) concluem que a demora na adoção de medidas de contenção à disseminação do vírus pode ter provocado a grave situação nos EUA.

No intuito de restringir e controlar a disseminação do vírus no Brasil, de forma a evitar o colapso dos sistemas públicos e privados de saúde, o que poderia levar à morte de milhares brasileiros, no dia 03 de fevereiro de 2020 foi publicada, pelo Governo Federal, a Portaria nº 188 que declarou Estado de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN). A partir de então, uma série de medidas

foram tomadas em âmbito federal, estadual e municipal na intenção de restringir e controlar a disseminação do novo coronavírus no país.

Para citar apenas algumas dessas ações, na esfera federal, o despacho presidencial que solicitava o reconhecimento do estado de calamidade pública no Brasil foi aprovado pelo Senado em 20 de março de 2020. Também em 20 de março, por meio da Portaria nº 454, foi declarado estado de transmissão comunitária. Na esfera estadual, o decreto nº 4298 de 19 de março de 2020 declarou situação de emergência no Estado do Paraná em virtude do avanço da referida pandemia.

Medidas preventivas similares foram tomadas em âmbito municipal, e várias cidades do Paraná decretaram situação de emergência. Com efeito, em sua maioria, tais cidades restringiram os serviços, deixando abertos apenas aqueles considerados essenciais – supermercados, farmácias, postos de gasolinas etc. A partir da flexibilização das regras de distanciamento social, com base da redução da velocidade de propagação do vírus, as cidades e estados passaram a criar regras próprias para o funcionamento das demais atividades, como comércio, indústria e serviços. Contudo, outras atividades até então corriqueiras continuaram temporariamente suspensas, como as culturais, as religiosas, as festas e quaisquer outros eventos que reunissem pessoas, inclusive, as aulas nas escolas públicas e privadas do país, em todos os níveis de ensino. No Paraná, por exemplo, as aulas foram suspensas em meados de março e ainda continuam sem previsão de retorno, ao menos até setembro, mês em que este capítulo foi finalizado.

Portanto, além da preocupação com a saúde física dos cidadãos brasileiros – o que justifica uma série de medidas preventivas com vistas à redução da disseminação do novo coronavírus – há, também, impactos importantes na saúde mental individual e coletiva que, por vezes, ficam em segundo plano.

E A SAÚDE MENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA?

É fato notório que a pandemia da COVID-19 e as consequentes medidas de controle da disseminação do vírus SARS-COV2 têm impactado significativamente a saúde mental das pessoas. Duan e Zhu (2020) apontam para um incremento dos quadros de ansiedade, depressão e estresse. Além destes, Pancani et al. (2020) também acrescentam a insônia e a exaustão emocional como outros sintomas comuns a esse momento. Zhang et al. (2020), por sua vez, citam o medo da doença e as dificuldades de adaptação às novas rotinas mais restritivas, além de reações mais graves, como o pânico generalizado, a violência e o suicídio. Algo muito semelhante ao que já tinha sido observado, por Xiang et al. (2020), na epidemia de SARS (síndrome respiratória aguda grave), que ocorreu em 2003.

No que tange aos efeitos psicológicos referentes à contaminação pelo novo coronavírus, Xiang et al. (2020) descrevem que os pacientes suspeitos ou confirmados costumam sentir medo das consequências da infecção e medo da morte. Tais sentimentos são potencializados pela necessidade da quarentena, que pode dar lugar a sentimentos de tédio, de raiva e de solidão. O rastreamento dos contatos após a confirmação da doença, estratégia comumente adotada na saúde pública, pode aumentar ainda mais a ansiedade e a culpa dos infectados, em virtude do risco de terem transmitido a doença para seus familiares e amigos. Os autores também lembram que os efeitos adversos do tratamento (como a insônia face ao uso comum de corticosteroides para tratar as infecções) podem levar ao agravamento da ansiedade e do sofrimento psíquico dos pacientes acometidos pelo vírus SARS-COV2.

Além das intensas reações emocionais que uma pessoa infectada pode apresentar, Ornell et al. (2020) acrescentam que essas condições podem evoluir para transtornos psíquicos graves como

depressão, ataques de pânico, estresse pós-traumático, psicose, paranoia e tentativas de suicídio.

Schmidt et al. (2020) discorrem sobre os grupos mais suscetíveis ao adoecimento mental durante a pandemia, e dentre eles estão as pessoas com sintomas da COVID-19 e seus familiares, pessoas com saúde comprometida, idosos, mulheres e estudantes. Ademais, os profissionais de saúde constituem outro grupo de risco face à exposição ao agente biológico, pelo maior risco de ser infectado, adoecer e morrer, ou contaminar inadvertidamente outras pessoas, além da sobrecarga de trabalho, falta de equipamentos de proteção individual (EPI), exposição a mortes etc. Nesse contexto, Pereira et al. (2020) destacam o papel da vulnerabilidade psicossocial aos efeitos da pandemia e elencam, dentre outros, os seguintes fatores de risco à saúde mental: baixa autoestima, diagnóstico clínico e psiquiátrico prévio, baixo poder aquisitivo, falta de suporte social e condições de trabalho inadequadas.

Além dos fatores que influenciam diretamente os níveis de ansiedade da população exposta a uma pandemia, como o medo da contaminação e o estresse, Wind et al. (2020) chamam a atenção para os fatores indiretos, como o caos social e econômico decorrente da pandemia e das medidas de controle a sua disseminação, as quais afetam não só o indivíduo isoladamente, mas a sociedade como um todo.

Para dar apenas um exemplo, citamos a pesquisa de Pancani et al. (2020), em que os autores destacam o papel das desigualdades socioeconômicas na pandemia e seus efeitos psicológicos. A partir de entrevistas telefônicas feitas com 1006 italianos submetidos às medidas de isolamento social impostas pelo governo, os autores concluíram que quanto menos adequado era o espaço físico disponível para o confinamento, pior era a saúde mental das pessoas. Ao contrário, quanto mais adequada era a habitação (casas maiores,

mais arejadas, com iluminação natural e garantia de privacidade para os membros da família), menor foi o impacto sobre a saúde mental. Ao transpormos as considerações de Pancani et al. (2020) para a realidade brasileira, atravessada por uma situação de desigualdade social profunda, podemos inferir que grande parte da nossa população tem o sofrimento psíquico decorrente da pandemia potencializado pela miséria social. Isto porque, ainda hoje, uma parcela significativa de brasileiros vive em habitações inadequadas, sem acesso à rede de esgoto e/ou água tratada, além de contar com membros da família desempregados ou na informalidade.

Em uma pesquisa realizada por Czeisler et al. (2020) com mais de 5 mil americanos, 40% declararam ao menos um efeito adverso da pandemia sobre a saúde mental, dentre eles destacam-se: sintomas vinculados aos quadros de ansiedade e depressão (31%); sintomas associados ao transtorno de estresse pós-traumático (26%); abuso de substâncias (álcool e drogas) para fazer frente ao estresse e as emoções despertadas pela COVID-19 (13%); ideação suicida (11%). Os autores chamam a atenção para os efeitos desproporcionais em populações específicas, tais como adultos jovens, negros, hispânicos, trabalhadores dos serviços essenciais e pessoas com histórico de doenças psiquiátricas pré-existentes, constituindo-se em mais um estudo que enfatiza a vulnerabilidade psicossocial como fator de risco para os agravos em saúde mental durante a pandemia.

Diante do desconhecido da pandemia, nem todos se portaram da mesma maneira. Para alguns, a ansiedade cresceu acompanhando a progressão do número de casos, a exposição midiática e a introdução das medidas de isolamento e de quarentena em massa, como aponta o trabalho de Lima et al. (2020). No Brasil, em meio ao sensacionalismo, à falta de informações, às *fake news* e, até mesmo, ao pessimismo extremo marcado por visões apocalípticas, pudemos presenciar a corrida aos supermercados, nos quais alguns clientes

compraram alimentos, produtos de limpeza e higiene pessoal para estocar, inclusive chegando a faltar papel higiênico em algumas lojas.

Outros, infelizmente, incluindo agentes públicos, apresentaram uma postura negacionista, acompanhada de um otimismo irrealista e de uma tendência à minimização dos perigos da pandemia, adotando, assim, comportamentos de risco, decorrentes de uma espécie de descrença no potencial nocivo e na gravidade da infecção causada pelo novo coronavírus; a insensibilidade frente ao que estava ocorrendo ao redor; o enfrentamento direto, por meio de uma exposição irresponsável ao perigo; e o fazer piada da situação.

Este último movimento, o tirar sarro, fazer uma pilhéria, esteve muito presente no início da pandemia no país, sobretudo no mês de março, e se deu pela expressiva produção de memes que se espalharam rapidamente pela web. Muitos, inclusive, tiveram como tema os possíveis efeitos psicológicos do isolamento social e da quarentena. O ócio, somado à criatividade e ao acesso fácil às redes sociais, deu lugar a inúmeros memes que podem ter servido como uma espécie de válvula de escape para a angústia frente ao desconhecido, uma forma lúdica de lidar com o horror à espreita. Freud (1927/1996), no texto “O humor”, descreve justamente este efeito libertador e subversivo do cômico, já que por meio dele o ego mostra sua invulnerabilidade frente aos traumas provenientes do mundo externo, o que também produz prazer, uma forma de evitar o sofrimento e triunfar sobre ele. Os memes acerca da pandemia podem ter tido o mesmo intuito, isto é, o de afastar o desespero e o medo diante da ameaça à vida.

Importa que sejamos ainda mais claros: os efeitos e as consequências da pandemia não são democráticos - “nem todos estamos no mesmo barco”. Qualquer quarentena, como bem assinala Santos (2020, p. 15), é “sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto

da população”. Já sinalizamos esses cuja situação de vulnerabilidade precede a pandemia e que nela é agravada. O sofrimento psíquico e a saúde mental são coengendrados no tecido social. É preciso, portanto, dar visibilidade àquelas populações que estão mais expostas aos efeitos da pandemia, isto é: mulheres (que são maioria na linha de frente de ocupações nas áreas de saúde e de assistência social, além de serem, na maior parte das vezes, as responsáveis pelas tarefas domésticas e pelos cuidados com as crianças), trabalhadoras e trabalhadores precarizados e informais como vendedores de rua e entregadores de delivery (que o Estado tende a ignorar a própria existência e que são os primeiros a serem atingidos pela redução salarial e pelo desemprego), moradores da periferia e das favelas (que nem acesso a saneamento básico e água tratada têm, que dirá álcool em gel e máscaras eficazes), negros, indígenas, entre tantos outros que “se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele” (SANTOS, 2020, p. 21).

Já aqueles que estavam em condições consideradas mais favoráveis, com recursos abundantes e variados, tiveram que lidar com exigências de outra ordem. Muitos, sujeitos aos imperativos da lógica neoliberal - que incita a “investir” em si mesmo, por meio de uma ocupação intensa e crescente do tempo -, envolveram-se em atividades como cursos on-line, aulas particulares, treinamentos, prática de idiomas, dentre outras, a ponto de adoecerem por esgotamento físico e mental face às exigências de produzir, sem cessar, seja lá o que for. Outros ainda, entretanto, encontraram a oportunidade para fazer a angústia, suscitada pela pandemia, derivar para atos criativos como testemunham os novos artistas, cantores, músicos, chefes de cozinha anônimos, pessoas comuns a experimentar suas potencialidades e talentos até então desconhecidos. Isto é, sem estarem sujeitos ao princípio do rendimento, buscaram conhecer e explorar aquilo que lhes fazia bem, que era capaz de aumentar-lhes a potência de vida.

REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO

Se os impactos na saúde mental decorrentes de uma pandemia já são subestimados e deixados em segundo plano, o que dizer, então, daqueles na Educação. Segundo dados da Unesco, entre 28 de março a 26 de abril, 90% dos estudantes do mundo estavam sem aulas, o que representa aproximadamente 1,7 bilhões estudantes.

O distanciamento social, como medida de prevenção à disseminação do vírus SARS-COV2, inviabilizou as aulas presenciais de norte a sul do país, o que originou a demanda por formas alternativas de dar continuidade à educação formal bruscamente interrompida. Desde então, o ensino passou a ser ofertado por meios digitais, de modo não presencial, tanto no setor privado quanto no setor público, ainda que com ritmos diferentes.

O IFPR, igualmente preocupado com os efeitos da rápida disseminação do novo coronavírus, em consonância com o restante do país e com a legislação supracitada, objetivando o reforço das ações de prevenção ao contágio, publicou a Portaria nº 327 de 20 de março de 2020, em que suspendeu as atividades administrativas presenciais que, a partir de então, passaram a ser feitas quase que exclusivamente por trabalho remoto. Desde então, novas portarias têm sido publicadas priorizando as atividades não presenciais.

Segundo Senhoras (2020), a transposição da educação presencial para a educação mediada pelas tecnologias da comunicação e da informação (TICs) desnudou ainda mais a desigualdade social existente no país. Isto porque, aqueles que estão em condição econômica privilegiada dispõem de melhor acesso à internet, às tecnologias e às plataformas digitais, em contraponto àqueles economicamente vulneráveis, que têm pouco ou nenhum acesso a tais recursos. Em

consequência, instala-se uma profunda desigualdade educacional face à exclusão digital de muitos estudantes brasileiros.

Além dos efeitos assimétricos entre o setor público e privado, e entre os diferentes níveis de ensino, Senhoras (2020) pondera que a paralisação total da educação tem como consequências: ruptura completa do processo de ensino-aprendizagem; ciclos acadêmicos compactos no pós-pandemia; redução e/ou limitação dos conteúdos anteriormente previstos; concentração de conteúdos e atividades; aumento da evasão escolar. Já a adoção de atividades remotas permitiria a continuação do processo de ensino-aprendizagem, porém, com claras limitações frisa a autora, pois seus resultados dependem de múltiplos fatores: acessibilidade às TICs (internet, equipamentos, plataformas); capacitação digital dos professores; infraestrutura e qualidade do material educacional; ambiente favorável; apoio familiar; idade dos estudantes etc. Na mesma vertente, Couto, Couto e Cruz (2020) argumentam que a interação por meio da internet possibilitou às crianças, aos jovens e aos adultos continuar a aprender e a ensinar durante o distanciamento social. Contudo, os autores argumentam que a falta de democratização das tecnologias digitais em nosso país faz com que apenas uma parcela restrita de pessoas tenha acesso à educação mediada pelas novas tecnologias.

Esta nova realidade deu lugar a inúmeros desafios para os agentes educacionais. Técnicos-administrativos (das diversas áreas como pedagogia, psicologia, serviço social, administração entre tantas outras) e docentes precisaram encontrar e, sobretudo, inventar formas para continuar trabalhando. Como ministrar uma aula e cuidar de um bebê com suas demandas simultaneamente? Como organizar o tempo para dar conta do aprendizado de novas ferramentas tecnológicas (Google Meet, Zoom, Ambientes de Aprendizagem Virtual etc.), preparar as refeições, responder às questões dos estudantes, realizar as atividades domésticas e ainda cuidar da própria saúde?

Sem muito aviso prévio, com pouco ou nenhum treinamento e/ ou capacitação específica, docentes foram convocados, de uma hora para a outra, para ministrar aulas on-line, gravar vídeos, fazer *download* e *upload* de materiais em plataformas digitais com as quais tinham pouca familiaridade ou lhes eram desconhecidas, responder a dezenas de e-mails por dia, acompanhar e orientar alunos à distância a partir dos recursos disponíveis. Isto inclui, é claro, o uso massivo das redes sociais e dos aplicativos de mensagens dos *smartphones* pessoais.

Entre outros aspectos da vida, a privacidade dos agentes educacionais também foi afetada. E não somente pela possibilidade de se receber uma mensagem de texto a qualquer hora do dia ou da noite, mas porque a própria casa se tornou o pano de fundo das aulas on-line, gravadas, em sua maioria, em escritórios adaptados: salas, cozinhas, quartos, jardins e sacadas. Tanto nas aulas quanto nas videoconferências de trabalho passamos a presenciar cenas inusitadas, ora engraçadas, ora constrangedoras: pessoas desconhecidas caminhando atrás das câmeras, crianças aparecendo e demandando atenção, pets circulando, enfim, a intimidade sendo revelada muitas vezes sem querer. Os lares se transformaram, desse modo, em salas de aula, de atendimento, de acolhimento, de reuniões, mesclando as esferas pública e privada que, até então, eram mais bem delimitadas.

Tal como relata Quintino (2020), em tom de desabafo, muitos educadores se sentiram coagidos a trabalhar de forma precária e improvisada. A pressão, as cobranças e as exigências, por vezes, pouco sensatas, em torno da implantação das aulas não presenciais se tornaram uma fonte de sofrimento. De nossa parte podemos acrescentar que, neste contexto tão adverso, não raro, pode emergir o estresse, a ansiedade, os sentimentos de impotência, de irritação e de solidão face à necessidade de produzir e educar sob novos moldes, à distância, e na maior parte das vezes sem possuir a infraestrutura (internet de alta velocidade, escritório em casa), as ferramentas

(computadores, fones de ouvido, microfones, câmeras etc.) e as habilidades digitais para tanto. E quando, apesar de todos os esforços, se consegue produzir e fazer o *upload* dos materiais educacionais nas plataformas digitais, o estudante, por inúmeras razões, não acessa o conteúdo, há possibilidade de surgir outros sentimentos negativos como a tristeza e a desmotivação docente, em meio ao cansaço físico e a exaustão emocional maior do que nas aulas presenciais.

Neste ínterim, temos ainda o trabalho técnico, igualmente essencial, mas que permanece nos bastidores da educação, executado pelos diretores, coordenadores, pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, assistentes de alunos entre outros da equipe técnica multidisciplinar, profissionais que igualmente precisaram se reinventar e se adaptar às exigências do trabalho à distância. Assim como os professores, esses profissionais têm seu trabalho limitado pela precariedade do acesso às TICS por parte de uma parcela significativa dos estudantes. Se há dificuldade em "dar conta" do que é considerado "obrigatório" para esses tempos (aulas on-line, entrega de atividades), o que dizer, então, de toda essa trama que sustenta e ampara o processo educativo?

Tudo isso nos leva a questionar que tipo de educação é possível por meio digital? Como favorecer processos de socialização, de trocas, de compartilhamento, de construção de mundos comuns? Que novas possibilidades se abrem e que outras se fecham? Sem dúvida, o ensino presencial e o ensino remoto são irredutíveis um ao outro. E tais diferenças não são, *a priori*, nem boas nem ruins. Ainda assim, exigem de todos que se reinventem, que elaborem novas soluções para os novos problemas que estão emergindo. A própria função da escola - tantas vezes problematizada - é, outra vez, colocada em xeque pela pandemia. Educar para quê? Que tipo de educação queremos enquanto sociedade? Sem dúvida, é importante o ensino-aprendizagem de conteúdos formais como matemática, português, geografia etc.

Mas o vírus da COVID-19, enquanto pedagogo (retomando a metáfora de Santos, 2020), também reafirma o ensinamento de que a escola pode (e quem sabe deve) ser lugar de outros aprendizados como, por exemplo, que as nossas ações possuem sempre, em maior ou menor medida, efeitos sobre todo o mundo. Nesse sentido, deixar de usar máscara em público pode parecer uma escolha individual, mas não deixa de ser uma ação que pode colocar em risco a vida de muitos.

Importa ressaltarmos que, se a educação formal foi fortemente abalada, isto não implica que os processos educativos tenham sido paralisados. Ao contrário, eles se multiplicaram para além dos muros da escola. Por não estarem presentes fisicamente nas salas de aula, muitos estudantes puderam se deparar com experiências outras que lhes trouxeram aprendizados. Alguns, por exemplo, passaram a se exercitar ou a cultivar uma horta caseira. Outros descobriram o prazer da leitura ou de práticas de meditação. Mas, talvez, o maior legado desta pandemia tenha sido a oportunidade de refletir sobre questões como: o que realmente importa na vida? Ou melhor, o que faço da minha vida que, de fato, importa? O que pretendo fazer da minha vida de agora em diante?

O QUE PODE O PSICÓLOGO NESTE CONTEXTO? SOBRE A ELASTICIDADE DA PSICOLOGIA ESCOLAR EM TEMPOS DE CRISE

Mas o que pode uma(um) psicóloga(o) escolar diante de tudo isso? Tal como já apontava Deleuze (2008; 2017), remetendo-se à Espinosa, só conhecemos a nossa potência quando ela é efetuada - isto é, não sabemos de antemão do que somos capazes. E que belas descobertas nós, profissionais da psicologia no IFPR, fizemos durante os últimos meses. Se, por um lado, não podíamos mais dar

continuidade aos modos de ação aos quais estávamos habituados - atendimentos, rodas de conversas, palestras, dentre outras atividades presenciais -, por outro, descobrimos, na própria atuação potências outras que relataremos a seguir.

Logo que as atividades presenciais foram suspensas, psicólogas e psicólogos escolares do IFPR passaram a se reunir on-line, constituindo um coletivo no qual passamos a compartilhar vivências, angústias, expectativas e soluções que estavam sendo criadas para os novos desafios. A potência de sermos afetados pelo que ocorria se fazia presente. Dávamos conta de que era preciso estarmos atentos às singularidades das situações de nossos estudantes; que era importante e necessário considerarmos que boa parte de nossas vagas eram reservadas para cotas sociais e raciais e que, além disso, muitos estudantes recebiam bolsas justamente por estarem em condições de vulnerabilidade socioeconômica, às quais eram agravadas pelos efeitos da pandemia.

Passamos a conversar e debater acerca das diferentes condições que cada estudante teria para lidar com as mudanças que se apresentavam. Teriam todos acesso à internet para prosseguirem com os estudos? Sabíamos que não, pois tínhamos, inclusive, estudantes em situação de rua. Havia desde aqueles que moravam em residências com vários cômodos, tendo quartos individuais e espaços reservados ao lazer, até aqueles que dividiam com outros tantos familiares um ou dois cômodos. E quanto ao acesso à internet? Mesmo pressupondo que fosse universal - o que logo se confirmou que não era por meio das consultas e pesquisas levadas adiante nos *campi* -, ainda haveria a questão dos dispositivos utilizados para navegar. Com a adoção do distanciamento social e do *home office* por muitas empresas, vários responsáveis passaram a compartilhar computadores e notebooks, isto quando existentes nas residências. Assim, não raro, um mesmo computador era “disputado” pelo pai, pela mãe e pelos seus filhos e

filhas. Estudantes e trabalhadores já não se encontravam em lugares distintos - um na escola o outro na fábrica, empresa ou escritório -, mas em um mesmo ambiente e tendo que aprender - de forma mais ou menos negociada - a dividir e a compartilhar o espaço, o tempo e os recursos existentes. Como estudar e se concentrar nos conteúdos quando a irmã ou o irmão quer assistir TV? Em um dos casos que atendemos, a solução inventada pelo estudante foi utilizar um protetor auricular originalmente empregado em construção civil como equipamento de proteção individual (EPI).

Boa parte de nossos estudantes tinham o acesso à internet prioritariamente ou exclusivamente por meio de seus celulares que, na maior parte das vezes, estavam longe de serem os *smartphones* do ano, aqueles de maior desempenho. E ainda havia a questão dos pacotes de dados. Como os estudantes fariam para administrar uma quantidade limitada de dados que eram destinados à comunicação, à interação social, à pesquisa, aos estudos etc? Uma das alternativas produzidas pelos docentes em resposta às solicitações de estudantes foi reduzir a duração dos vídeos publicados e, ao invés de enviar slides de *Powerpoint*, passaram a compartilhar arquivos em formato PDF, muito mais leves.

Outra questão que consideramos foram as mudanças de rotina. Uma boa parte dos estudantes teve que lidar com novas atividades domésticas e com o incremento daquelas que já realizavam. Cozinhar, lavar louça, limpar a casa, cuidar de irmãos menores são algumas das atividades que se tornaram mais presentes demandando não só tempo, mas também energia. Isso sem falar nos estudantes com “dupla jornada”, ou seja, que além das atividades domésticas, também trabalham fora para contribuir com a renda familiar. Outros estudantes, entretanto, passaram a ter de lidar com um tempo extra, uma espécie de ócio imposto, o que também tem seus desafios, sobretudo em uma sociedade que exige que estejamos sempre em

movimento produtivo, tal como nos adverte Byung-Chul Han (2017), em “Sociedade do Cansaço”.

Também estava em nosso horizonte de análise o possível aparecimento ou até mesmo agravamento de situações de violência familiar já existentes. Diante do distanciamento físico, como manter os vínculos e os canais de comunicação para poder acolher e acompanhar cada um dos estudantes? E-mails, WhatsApp, videochamadas, Messenger e tantas redes sociais passaram a integrar em maior ou menor medida o dia a dia de trabalho.

Era preciso ainda considerar que outras situações familiares poderiam impactar diretamente a vida e a saúde mental de nossos estudantes. A ameaça do desemprego ou o próprio desemprego de algum de seus familiares, o divórcio de seus pais, entre outras situações, para não nos restringirmos apenas à possibilidade de alguém adoecer ou, até mesmo falecer, em decorrência da COVID-19.

Enfim, diante de uma série de questões que nos afetavam, juntamente com outros colegas da psicologia que compunham o Coletivo de Psicólog@s do IFPR, participamos da produção de uma “Carta aberta aos gestores e aos demais servidores”, no intuito de compartilhar nossas percepções e análises, para que elas pudessem ser levadas em conta na elaboração das ações que estavam em curso e naquelas que poderiam ser adotadas. Descobrimos, assim, que éramos capazes de escrever em conjunto, o que é, quase sempre, uma tarefa complexa e difícil. Ao final, o texto produzido foi publicado e circulou na instituição.

Houve também aqueles, dentre nós, que se arriscaram em campos, até então, pouco explorados, seja participando e/ou provendo *lives, podcasts* e rodas de conversas on-line, seja realizando acolhimentos psicológicos síncronos ou assíncronos. Esta modalidade de atendimento, mais individualizada, embora não seja prioritária

na atuação da psicologia escolar com a qual nos identificamos, se fez necessária em muitos momentos, já que a saúde mental dos estudantes, assim como a dos agentes educacionais, foi afetada em decorrência da pandemia.

Além da ansiedade, da tristeza e do medo do contágio presentes na população em geral, observamos o humor instável, a irritabilidade, a impaciência, o tédio, as alterações no sono e no apetite, além de situações mais graves como ataques de pânico, autolesão e, até mesmo, ideação suicida nos nossos estudantes. Essas situações exigiram outras medidas para além do acolhimento on-line, como o encaminhamento para profissionais de psicologia clínica e psiquiatria. Cabe ressaltar os desafios desse encaminhamento nos momentos iniciais da pandemia, já que muitas instituições da rede de apoio estavam com atendimento reduzido ou até fechadas (Centros de Atenção Psicossocial, Unidades Básicas de Saúde, Organizações não Governamentais etc.). Notamos também, a partir de nossos atendimentos, que a capacidade de atenção, memória e concentração de muitos estudantes foi prejudicada, o que deu lugar a inúmeras queixas escolares: dificuldade de aprendizado, queda no desempenho acadêmico, baixa adesão às atividades não presenciais etc. Tudo isto nos levou a pensar o quanto nós estávamos sendo convocados a atuar como profissionais da saúde mental, no sentido da proteção e da promoção desta no espaço escolar.

Esta diversidade de práticas no âmbito da psicologia escolar, desde as *lives* nas redes sociais, a produção de material escrito como cartilhas e informativos, até os atendimentos sincrônicos individuais pelo Google Meet, remete-nos ao conceito de elasticidade, cunhado por Ferenczi (1928/2011) para se referir à necessidade do analista deixar de lado a rigidez do método psicanalítico clássico para se adaptar ativamente às necessidades dos pacientes traumatizados. Grosso modo, foi o que fizemos. Cada um de nós buscou, na medida

de suas possibilidades, reinventar-se diante da nova realidade, traumática em muitos aspectos, mas potente e renovadora em outros. Procuramos desenvolver novas *práxis* para atender a demanda dos estudantes, acolhidos com tato, empatia e sensibilidade como também nos ensinou Ferenczi.

Esta elasticidade em relação às práticas da psicologia escolar se estende à escola, que também precisou se transformar para responder às exigências desse momento, como exemplificado ao longo do capítulo. Algumas regras rígidas foram deixadas de lado, inclusive no plano político, como a exigência dos 200 dias letivos. As atividades e as metodologias se tornaram mais flexíveis, foram repensadas, recriadas. Apesar de todas as perdas, a pandemia parece ter despertado uma certa potência, por parte da escola e dos agentes educacionais, para se reinventarem, para criarem novos caminhos, novas práticas, novos fazeres.

E agora, na escola, diante de nós, está no horizonte o retorno às atividades presenciais. Não sabemos se será logo ou apenas daqui a alguns, ou muitos meses. O que é certo é que o mundo em que vivíamos já não existe mais. Aqueles modos de estar no mundo aos quais estávamos habituados não encontram mais lugar na realidade. Não apenas porque, em decorrência do uso de máscaras, não vemos mais os rostos das pessoas ou porque a proximidade física já não é tão frequente. Mas, sobretudo, porque as pessoas que conhecíamos antes da pandemia não são mais as mesmas. Nem nós continuamos idênticos. Todos nós, em maior ou menor medida, fomos afetados e transformados. Portanto, se não existe mais um passado ao qual retornar, resta-nos construir um outro futuro a começar pelo presente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria no 188, de 03 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2010-nCov). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 4 de fev. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em 08 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 454, de 20 de março de 2020. Declara, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do coronavírus (covid-19). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 de mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-454-de-20-de-marco-de-2020-249091587>. Acesso em 08 ago. 2020.

CZEISLER, M. E. et al. Mental Health, Substance Use, and Suicidal Ideation during the Covid-19 Pandemic – United States, June 24-30. *MMWR Morb Moral Wkly Rep*, n. 69, p. 1049-1057, 2020. Disponível em <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.mm6932a1>. Acesso em: 10 ago. 2020.

COUTO, E. S., COUTO, E. S.; CRUZ, I. M. P. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. *Rev. Interfaces Científicas,* v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020.

DELEUZE, G. *En medio de Spinoza.* 2ª ed. Buenos Aires: Cactus, 2008.

DELEUZE, G. *Espinosa e o problema da expressão.* Tradução e coordenação de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2017.

DUAN, L.; ZHU, G. Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. *The Lancet,* n. 7, p. 300-302, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30073-0>. Acesso em: 09 ago. 2020.

FARO, A. et al. Covid-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. *Rev. Estud. Psicol.,* Campinas, v. 37, e200074, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200074>. Acesso em 15 ago. 2020.

FERENCZI, S. Elasticidade da técnica psicanalítica. In:______. *Psicanálise IV* - Obras completas de Sándor Ferenczi. Tradução de Álvaro Cabral. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1928/2011. v. 4, p. 29-42.

FREUD, S. O humor. In: ______. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud.* Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1927/1996. v. XXI, p.165-169.

HAN, B-C. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2ª ed. ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. *Portaria nº 327 de 20 de março de 2020*. Suspende as atividades administrativas presenciais no âmbito desta instituição. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/documentos-institucionais-sobre-o-covid-19/>. Acesso em: 20 de jul. 2020.

HUANG, C. et al. Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. *The Lancet,* v. 395, n. 10223, p. 497-596, feb. 2020. Disponível em <10.1016/S0140-6736(20)30183-5>. Acesso em 25 jul. 2020.

LIMA, C. K. T. et al. The emotional impact of coronavirus 2019-Ncov (new Coronavirus Disease). *Psychiatry Research,* v. 287, e112915, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112915>. Acesso em: 22 ago. 2020.

ORNELL, F. et al. "Pandemic fear" and COVID-19: mental health burden and strategies. *Braz J Psychiatry,* São Paulo, v. 42, n. 3, p. 232-235, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0008>. Acesso em: 23 ago. 2020.

PANCANI, L. et al.. Forced social isolation and mental health: a study on 1006 Italians under COVID-19 quarantine. *PsyArXiv Preprints*, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31234/osf.io/uacfj>. Acesso em: 08 ago. 2020.

PARANÁ. Decreto nº 4298 de 19 de março de 2020. Declara situação de emergência em todo o território paranaense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 – doenças infecciosas virais, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19. *Diário Oficial [do] Estado do Paraná.* Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390947>. Acesso em: 09 ago. 2020.

PEREIRA, M. D. et al. A pandemia de COVI-19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, e652974548, 2020.

QUINTINO, S. A (pseudo) educação (à distância) nos tempos da COVID-19 - sob a ótica dos docentes. In: KESTRING, B. (Org.) [et al]. *Aulas não presenciais em tempos de pandemia: improviso, exclusão e precarização do ensino no Paraná.* Curitiba: Platô Editorial, 2020, p. 118-132.

SANTOS, B. de S. *A cruel pedagogia do vírus.* São Paulo: Boitempo, 2020.

SCHMIDT, B. et al. M. Saúde Mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). *Rev. Estud. Psicol.*, Campinas, v. 37, e200063, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200063>. Acesso em: 03 set. 2020.

WIND, T. R. et al. The COVID-19 pandemic: the ‘black swan’ for mental health care and a turning point for e-health. *Internet Interventions,* v. 20, e10317, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.invent.2020.100317>. Acesso em: 14 ago. 2020.

ZHU, N. et al. A novel Coronavirus from patients with pneumonia in China, 2019. *N Eng J Med,* p.1-7, 2020. Disponível em: <doi: 10.1056/NEJMoa2001017>. Acesso em: 05 ago. 2020.

Capítulo 30

ESCOLA PÚBLICA, DOCÊNCIA E PANDEMIA: REGISTROS DE UMA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL

Heloiza Iracema Luckow
Secretaria Municipal de Educação de Araquari, helo_luckow@hotmail.com

Maria Alice de Carvalho Echevarrieta
Secretaria Municipal de Educação de Araquari, marialice_oak@hotmail.com

Maria Luísa de Oliveira Silveira Tschoepke
Secretaria Municipal de Educação de Araquari, luisacorreta@gmail.com

Allan Henrique Gomes
Univille, allanpsi@yahoo.com.br

O presente trabalho perpassa o relato das reflexões e ações que vêm sendo executadas por uma equipe multiprofissional de apoio educacional, em uma rede municipal de educação, no contexto da pandemia, dialogando sobre as estratégias, desafios e possibilidades, a partir de uma reflexão crítica da atuação. Para tanto, serão abordadas as implicações do processo de planejamento de um serviço e da atuação da equipe multiprofissional, com ênfase nos princípios da psicologia e fonoaudiologia educacional.

Em um primeiro momento será exposta uma breve contextualização sobre a trajetória da equipe multiprofissional, composta por uma fonoaudióloga e duas psicólogas, que iniciaram a constituição da equipe por meio de articulações, planejamento e organização de ações conjuntas em meados de 2019. Posteriormente, serão apresentadas reflexões acerca dos impactos da pandemia na rede municipal de ensino, bem como os desdobramentos do trabalho da equipe multiprofissional nesse contexto. Pretende-se ressaltar as implicações do planejamento do serviço e da equipe, tecendo discussões sobre as possibilidades de ações por uma equipe multiprofissional que busca fortalecer a educação básica como direito humano fundamental.

EQUIPE MULTIPROFISSIONAL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A Equipe Multiprofissional de Apoio Educacional, composta por duas psicólogas e uma fonoaudióloga, constituiu-se no início de 2019. Anterior a constituição da equipe, o serviço estava organizado de forma fragmentada e as atuações eram separadas por especialidade. Essa organização já vinha sendo executada antes das profissionais que compõem a equipe adentrarem na rede de educação do município através do concurso público em 2018.

Entretanto, as profissionais compartilham de uma perspectiva interdisciplinar de atuação em educação e com isso reorientaram o trabalho técnico, entendendo que campos de saberes distintos se complementam na elaboração e desenvolvimento do planejamento (COSTA; LOUREIRO, 2017). Essa integração de saberes contribui para uma melhor resolução das demandas apresentadas no cotidiano, além de fortalecer a equipe como um núcleo gerador de fazeres, que pensa e se fortalece na ação coletiva. Desde já se faz importante destacar que o planejamento e o caminho percorrido pela equipe antes da pandemia possibilitam outras inserções e desdobramentos em uma condição atípica, tal qual a imposta pela pandemia vivenciada em 2020.

Para a construção de um planejamento adequado aos territórios das instituições educacionais, a equipe precisou conhecer melhor as especificidades do município. Esse conhecimento foi sendo tecido na medida em que foi acontecendo a itinerância proposta pela equipe e então, tendo em vista que o município em questão possui um território geográfico extenso e características territoriais bastantes diversas, pode-se pensar também em estratégias distribuídas em polos, objetivando descentralizar suas ações. Até o momento, a rede de educação deste município é constituída por vinte Centros de Educação Infantil (CEIs) e dez Escolas Municipais que atendem até o quinto ano do fundamental.

As articulações da equipe, pautadas na perspectiva histórico-cultural, bem como nas referências técnicas para atuação de psicólogas (os) na educação básica (CFP, 2019) e de fonoaudiologia no contexto escolar (CFF, 2005), têm sido marcadas pela construção de ações coletivas que buscam romper com visões patologizantes e individualizantes. Nesse sentido, a equipe constituiu uma atuação presente nos Centros de Educação Infantil (CEIs) e Escolas de Anos Iniciais da rede municipal, inicialmente através da realização de duas modalidades de oficinas com os alunos e em parceria com os

professores regentes. Uma delas com o objetivo de promover reflexão sobre o significado da escola e das relações nela constituídas e, a outra oficina, que se propõe a desenvolver a consciência linguística dos alunos – e, em particular, sua consciência fonológica – de forma a complementar e suplementar as atividades pedagógicas de leitura e escrita realizadas cotidianamente com os estudantes.

A equipe estruturou previamente os encontros de cada modalidade de oficina e elaborou um calendário itinerante para o desenvolvimento dessa ação. Visto que as oficinas foram introduzidas de acordo com as disponibilidades e interesses das instituições educacionais, novos vínculos entre a equipe multiprofissional e as equipes pedagógicas foram se estabelecendo, possibilitando a maior efetividade do apoio educacional proposto.

O respeito aos docentes é fundamental para a atuação de uma equipe que se propõe interdisciplinar, uma vez que a inserção de outros campos de saber na educação, historicamente, tem se dado de modo a deslegitimar o saber docente, corroborando com a reprodução de relações hierarquizantes e roubando do campo da educação a possibilidade de elaborar suas estratégias frente aos desafios dos processos de ensino/aprendizagem. Embora tanto a psicologia como a fonoaudiologia tenham participado da produção desses lugares de saber hegemônico, reconhecer e caminhar no sentido de superar essa reprodução é desafiador, porém não impossível (CFP, 2019).

Por meio de planejamento anual, a equipe aposta nas práticas coletivas e empenha-se em fortalecer as condições de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da rede municipal de educação, respeitando a diversidade humana em suas formas e tempos de aprender. Assim, busca-se promover reflexões sobre os processos de ensino/aprendizagem a fim de construir e fortalecer conjuntamente práticas pedagógicas potencializadoras, visando garantir não somente a frequência escolar e a convivência, mas também o acesso ao

conhecimento para todos os estudantes, bem como a valorização do trabalho docente.

No seu cotidiano itinerante pelas instituições educacionais a equipe pode identificar potencialidades e fragilidades na rede educacional do município e então, elaborar ações para a superação das fragilidades e fortalecimento das potencialidades. Neste sentido, surge a roda de conversa, que será explicitada mais adiante, propondo-se como um espaço formativo-reflexivo pautado no saber e na experiência docente. A equipe, na tentativa de apontar para possibilidades por meio das potências do coletivo, concorda com Pereira e Sawaia (2020, p. 95), que discorrem citando Espinosa:

> o encontro com o outro produz afecções/afetos, que podem aumentar ou diminuir a potência do corpo, de modo que do encontro ninguém sai o mesmo. O autor explica que um encontro pode resultar em uma paixão triste, que diminui a potência, que enfraquece, que retira do sujeito sua possibilidade de reagir ou em uma paixão alegre, que aumenta a potência, que imprime uma liberdade de ação, que ativa no sujeito um devir.

Assim, seja com os estudantes, a partir das oficinas, seja com os docentes, a partir das rodas de conversa, a equipe multiprofissional iniciou sua trajetória em 2019 de modo a destacar em seu planejamento das ações, sua aposta e fundamentação na potência das práticas grupais. Além disso, com o objetivo de fortalecer a equipe, no planejamento também estava prevista a assessoria técnica e o convênio com a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), por meio de um professor com atuação na supervisão de estágio em psicologia educacional e no programa do Mestrado em Educação da universidade, que possibilita momentos em que a equipe se afasta do cotidiano para refletir sobre as possibilidades de ação diante da complexidade das situações.

PANDEMIA NO CONTEXTO DO ENSINO PÚBLICO: A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A pandemia e seus efeitos afetam cada pessoa individualmente de forma singular, mas não é possível ignorar seu caráter amplo, ou seja, as condições de vida concreta que determinam a forma com que cada pessoa irá vivenciar a pandemia e seguir, ou não, as recomendações dos órgãos competentes no que diz respeito aos cuidados com a saúde nesse momento. Quando nem todos tem a possibilidade escolher seguir as orientações de distanciamento social ficam evidentes as diferentes realidades das famílias brasileiras.

Nesse ponto, não se pode ignorar o caráter discriminatório imposto por situações que orientam a necessidade de uma quarentena, pois grupos que antes da pandemia já se encontravam em situação de vulnerabilidade, tem suas condições de vida e sobrevivência agravadas com a orientação de quarentena (SANTOS, 2020). Desse modo, evidencia-se que o distanciamento social é “mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população” (SANTOS, 2020, p. 15). Não só o distanciamento social é dificultado pela desigualdade social, mas também a negação sistemática da saúde e de saneamento básico, torna a situação extremamente precária (FRIGOTTO, 2020).

Tal como apontado por Santos (2020, p. 21), a quarentena não apenas torna mais evidente e mais visível, mas também “reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido”. No âmbito da educação não é diferente: o cenário da educação brasileira, anterior à pandemia, já mostrava uma realidade social bastante complexa, apontando para “a exclusão de crianças e jovens em todos os níveis de ensino especialmente na rede pública” (GUZZO,

2016, p. 10). Além disso, a autora acrescenta que a educação é concebida “como mercadoria, não como direito, o que divide o país em escolas particulares e públicas com condições de funcionamento muito diferentes” (GUZZO, 2016, p. 10).

Na pandemia, a desigualdade de acesso ao conhecimento escolar continua sendo evidenciada. Há estudantes e famílias sobrecarregados com a rotina de aulas virtuais e a falta de flexibilização da cobrança de conteúdos, que pouco respeita e acolhe o momento vivido – pouco sensíveis às rotinas intensificadas das famílias. Nesse sentido, Frigotto (2020) aponta que as pessoas ainda não tiveram dimensão da excepcionalidade da situação, uma vez que a condição de pandemia coloca em questão a própria saúde do planeta. Por isso, aponta para a necessidade de despender energia em enfrentar a situação em contraponto à busca de uma pseudo normalidade, que transforma a educação presencial em educação a distância (FRIGOTTO, 2020).

Nas classes populares há os estudantes que não tem acesso a tecnologias e/ou a internet. Desse modo, na tentativa de manter o vínculo com os estudantes, levando em consideração as situações concretas de vida da comunidade, crianças e adolescentes recebem atividades remotas, em alguns municípios com o recurso de apostilas impressas, mas com acesso limitado à fundamental função de mediação do professor.

Desse modo, se antes da pandemia as “diferenças entre o sistema público e privado passam a se constituir como um verdadeiro ‘apartheid’ da educação com graves consequências para as camadas populares” (CFP, 2019, p. 25), em um cenário complexo como o que a sociedade vivencia, torna-se difícil sustentar a caricatura de inclusão social destinada à escola pública. Se com a universalização do acesso à educação, os estudantes conquistaram o direito de acesso e permanência nas escolas, com a pandemia torna-se mais

evidente que o acesso ao conhecimento ainda é precarizado em redes públicas de ensino.

No contexto local, no estado de Santa Catarina as aulas presenciais foram suspensas a partir do dia 19 de março[1], conforme decreto nº 509, de 17 de março de 2020, que dispõe em seu Art. 1º:

> Ficam suspensas no território catarinense, por 30 (trinta) dias, a partir de 19 de março de 2020, inclusive, as aulas nas unidades das redes públicas e privada de ensino municipal, estadual e federal, incluindo educação infantil, ensino fundamental, nível médio, educação de jovens e adultos (EJA), ensino técnico e ensino superior, sem prejuízo do cumprimento do calendário letivo, o qual deverá ser objeto de reposição oportunamente.

Diante dessa realidade, a primeira estratégia lançada pela secretaria de educação, para manter o vínculo com a comunidade, foi o portal de aprendizagem no site oficial da prefeitura, no qual são realizadas publicações quinzenais, com sugestões de atividades complementares para as famílias e crianças, conforme sua turma. No entanto, considerando a limitação de acesso à tecnologia da população, a estratégia utilizada pela secretaria de educação, em resposta à obrigatoriedade do cumprimento das 800 horas/aula, foi a organização de atividades em apostilas, distribuídas mensalmente nas escolas desde maio.

É nesse contexto que a equipe multiprofissional de apoio educacional da secretaria de educação tem buscado efetivar seu compromisso com a educação pública e desenvolver ações planejadas. Como será abordado no item a seguir, se antes da pandemia já era evidente a complexidade da atuação na educação, e nas políticas

1 Vale destacar que na segunda quinzena do mês de julho a região nordeste do estado, da qual o município é integrante, entrou em risco potencial gravíssimo da pandemia e a situação se mantém até o momento de escrita do presente artigo (setembro de 2020). Apesar disso, o estado analisa a possibilidade de retorno das aulas presenciais para o mês de outubro.

públicas de forma geral, no cenário de pandemia a necessidade de pensar em estratégias coletivas e de cuidado se evidenciam.

DESDOBRAMENTOS DO TRABALHO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NA PANDEMIA

Tendo em vista a complexidade do cenário de pandemia no qual as fragilidades do sistema são intensificadas, também se torna mais desafiador o papel dos profissionais que atuam nas políticas públicas. Desse modo, é importante considerar a continuidade do desafio das profissionais da equipe em desenvolver práticas que se aliem ao compromisso ético-político na luta por garantia de direitos e enfrentamentos às injustiças sociais (CFP, 2019, p. 09).

Nesse contexto, a equipe multiprofissional se depara com o desafio de apoiar a rede municipal de educação no processo de refletir e problematizar ações que promovam a garantia de direitos das crianças e adolescentes. Um compromisso que, antes da pandemia, ganhava corpo em pequenas transformações - que extrapolavam os espaços de quatro paredes - e que se torna ainda mais desafiador no momento de pandemia, quando os principais espaços são ocupados por meio das telas.

As profissionais da equipe foram orientadas a trabalhar em regime de escala, sendo a carga horária de trabalho remoto maior do que a carga horária de ações presenciais. Além disso, o trabalho presencial limitou-se ao espaço da Secretaria Municipal de Educação, não havendo visitas às instituições de ensino nesse período. Desse modo, buscando continuidade no alinhamento no planejamento das ações da equipe, com raros encontros presenciais, a equipe se organizou a partir de reuniões semanais online.

Os encontros semanais da equipe são fundamentais para reflexões que permitem um alinhamento de visão e propostas de práticas que vão para além do imediato - a partir do diálogo tem sido possível realizar contrapontos e críticas ao que está posto. Nesse caminho, o trabalho da equipe multiprofissional fica cada vez mais elaborado para compor os espaços de apoio da rede municipal de educação.

A dinâmica da equipe e as propostas que dela surgem são produtos da unidade dessa formação, com as contribuições de cada uma diante das complexidades do cotidiano. Assim, como já afirmado anteriormente, o caminho percorrido pela equipe antes da pandemia possibilitou que não houvesse uma ruptura no que diz respeito ao planejamento das ações desempenhadas e nas concepções de atuação das profissionais da equipe. Ao se deparar com o contexto de pandemia e com a necessidade de adaptar as possibilidades de atuação, respeitando as orientações de distanciamento, a equipe não percebeu um rompimento, mas a ampliação das ações para outros formatos que até o momento não haviam sido experimentados.

Um exemplo do alinhamento e posicionamento da equipe para ações que vão para além do fazer do especialista é ilustrado pelo reconhecimento da gestão e coordenação pedagógica da secretaria de educação no sentido de convocar a participação da equipe para contribuições e discussões acerca da construção do currículo do município. Entende-se a relevância de tal documento, suas implicações e desdobramentos enquanto espaço político na garantia de direitos dos estudantes ao acesso à educação pública e de qualidade.

Desse modo as contribuições da equipe na construção do currículo, em espaços de estudo e aprofundamento com pedagogas e pedagogos da rede, foram no sentido de colaborar com reflexões acerca das concepções de educação, escola, infância, adolescência, processos de aprendizagem, processos de avaliação, processo

de alfabetização, bem como com questões a respeito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Entende-se que as discussões sobre as concepções são fundamentais na relação com a prática cotidiana dos professores e professoras, por isso a rede municipal tem o entendimento de que a constituição do currículo é um processo que não tem um fim nele mesmo, caminhando para a efetivação de modos de apropriação por toda a rede.

No cenário atual, tendo em vista as marcas e impactos que esse período poderá deixar nas histórias de cada pessoa, entende-se também que se faz necessário um olhar de cuidado aos professores e professoras. É possível reconhecer que alguns sentimentos e reações comportamentais são esperados em uma situação anormal, tal qual a que a sociedade está vivenciando. Por isso, ações de cuidado "auxiliam a não cronificar as reações e sintomas considerados 'normais' em uma situação 'anormal'" (FIOCRUZ, 2020, p. 07).

Para além disso, considerando as especificidades da educação pública brasileira, é preciso particular atenção à saúde mental dos docentes, uma vez que as condições de trabalho sobrecarregam as professoras e professores, e pouco propõe espaços que possibilitem a criação de alternativas diante de impotências, tornando-se importante pensar em modos de "acolhimento das imprevisibilidades" (CFP, 2019, p. 33).

Nesse sentido, conforme apontado por Silva (2020, p. 73) "existe um risco de precarização sobre o trabalho docente, caso não façamos as devidas críticas ao processo de sofrimento, pelos quais muitos e muitas de nós, profissionais do ensino, têm passado, durante a pandemia". O mesmo autor aponta para a intensificação do trabalho quando as atividades docentes ocupam o espaço da esfera privada, ou seja, são professoras (em sua maioria) cumprindo a atribuição profissional, ao mesmo tempo em que cuidam dos filhos e das tarefas

domésticas, somado às angústias e incertezas próprias do cenário atual (SILVA, 2020).

Por isso, uma das ações em andamento é a de mapeamento da situação de saúde mental e qualidade de vida das professoras e professores da rede municipal de educação, de modo a observar como os docentes estão vivenciando o momento e, ao mesmo tempo, refletir acerca de ações de cuidado durante e após a pandemia. Tal ação irá se estender para pensar em estratégias de acolhimento e cuidado aos professores e professoras, famílias e estudantes no momento de retorno às aulas.

Neste tópico buscou-se relatar brevemente alguns desdobramentos e reflexões acerca do trabalho da equipe no momento de pandemia, tais como as contribuições no currículo do município e o projeto de mapeamento em saúde mental e qualidade de vida. No entanto, a seguir será relatado de forma um pouco mais aprofundada a experiência de espaços de escuta, acolhimento, informação e trocas de experiências às professoras e professores da rede municipal de educação, por meio de Rodas de Conversa (online).

RODAS DE CONVERSA (ONLINE)

Uma das ações da equipe que tem se destacado de forma mais ampla para a rede municipal de educação no momento da pandemia são as Rodas de Conversa (online) - pode-se dizer que tal ação tem deixado uma marca do fazer da equipe para a rede, no sentido de ser um espaço que se constitui com a intenção de prover suporte e promoção de saúde aos docentes da rede. Torna-se importante destacar que a roda de conversa é um exemplo de estratégia que só foi possível efetivar por meio do movimento de planejamento, articulação

e reflexão da equipe em busca de possibilidades e alternativas de ações que consideram a centralidade do papel docente na efetivação de uma educação pública de qualidade. Desse modo, o planejamento tem se tornado um instrumento coerente na pandemia, pois a situação atual não modifica condições adversas anteriormente flagradas, mas amplia, expressando ainda mais as fragilidades.

Uma vez que no cotidiano antes da pandemia a comunicação e aproximação com os docentes se iniciava no cotidiano da escola a partir das visitas frequentemente realizadas às instituições escolares, no momento da pandemia, com as orientações de distanciamento social, as profissionais da equipe se depararam com a inquietação de não ter estabelecido um canal de comunicação alternativo, de acesso direto às professoras e professores. A partir dessa inquietação, a proposta da roda de conversa (online) foi uma das estratégias pensadas como tentativa de aproximação da equipe às professoras e professores da rede.

Torna-se importante destacar que as rodas de conversa já eram uma ação proposta pela equipe de modo presencial antes da pandemia, uma vez que se percebia uma lacuna no que diz respeito a espaços promotores de trocas de experiências e de desenvolvimento de sujeitos críticos de sua realidade. Desse modo, as rodas de conversa tiveram início em 2019 com o objetivo de oferecer um espaço de diálogo que se propõe a produzir discussão e reflexão acerca de problemáticas específicas que permeiam o cotidiano escolar e de valorização dos professores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, vale destacar que, por diversas razões, tal ação presencial ainda contava com a participação de poucos docentes.

Atualmente, buscando se adequar ao cenário atual, a equipe iniciou os encontros no formato online. Para tanto, iniciou-se um canal de comunicação para divulgação da ação por meio de uma lista de e-mails que foi criada com essa intencionalidade. Além disso, a cada

encontro a divulgação é enviada também para as diretoras e diretores das escolas via *whatsapp*, para que seja repassado aos docentes da rede. Para a realização dos encontros, optou-se pela utilização do aplicativo *Google Meet* e, entre internets instáveis e adaptações e desafios que o ambiente virtual nos coloca, as rodas de conversa (online) tem conquistado, inclusive, maior amplitude se comparada às participações do ano anterior.

As temáticas são construídas a partir de diálogo e de acordo com as indicações das próprias professoras e professores participantes dos encontros, de modo que, ao final de cada encontro, faz-se um levantamento de interesses de temas a serem discutidos nos encontros seguintes. Vale destacar que, apesar das temáticas envolverem problemáticas que afetam tanto o cotidiano dos docentes da educação infantil quanto do ensino fundamental, a participação de docentes da primeira etapa de ensino tem ganhado destaque no que diz respeito à quantidade de inscritos.

O primeiro encontro foi voltado para o cenário dos primeiros meses após a suspensão das atividades presenciais, com a proposta de acolhimento para o momento de isolamento social devido à pandemia, no entanto, no decorrer dos encontros as temáticas foram sendo direcionadas para problemáticas que vão para além do momento da pandemia e que se apresentam no cotidiano das escolas, tais como: a relação família escola; o processo avaliativo; os processos de transição nas trajetórias escolares; e o papel do ambiente na mediação dos processos de ensinar e aprender.

Tendo em vista que no momento de escrita desse texto (setembro de 2020) o estado de Santa Catarina discute sobre o retorno das aulas, é possível que os encontros seguintes das rodas de conversa sejam encaminhados para tal temática, que se mostra presente nas angústias dos docentes quando se pensa em condições seguras de retorno para crianças e docentes.

A função da Roda de Conversa é ser um lugar ocupado pelas professoras e professores, por isso, a cada encontro deixa-se explícito que a construção das temáticas precisa ser a partir do interesse dos docentes. Essa construção dialógica é coerente com o posicionamento da equipe, em um movimento que busca desconstruir um processo que tem pelo menos um século de tradição, qual seja o modelo em que as profissões de psicologia e fonoaudiologia, por exemplo, aparecem nas relações falando para a escola o que deve fazer (PATTO, 2015). Desse modo, entende-se que, ajudar a pensar de uma forma horizontal, sem propor respostas prontas, tem sido um compromisso da equipe no processo de não fragilizar a autonomia do professor e da escola, mas promovê-la (CFP, 2019).

Ao mesmo tempo, é importante destacar que as profissionais da equipe multiprofissional também tem o compromisso de se utilizar de conceitos científicos, visando qualificar e subsidiar as discussões e as trocas de experiências. Faz-se esse movimento buscando sair da lógica de soluções imediatas, nesse caso, o uso de conceitos científicos é utilizado, não para dar respostas, mas para possibilitar reflexões e articulações que vão para além da aparência e subsidiam alternativas para a prática. Assim, as profissionais não dizem o que pensar, mas o diálogo é conduzido de modo a possibilitar reflexões no sentido da garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

É importante também destacar que, a partir da perspectiva teórica adotada, entende-se que o desenvolvimento se dá por meio das relações, das interações, logo, grupo é espaço de desenvolvimento, é um contexto que permite produção de significações, de trocas de experiências, de ampliação de conhecimentos envolvida com aspectos afetivos e cognitivos. As Rodas de Conversa tem se caracterizado como um espaço promotor de aprendizagem e desenvolvimento de todos, reafirmando que o caminho de construção coletiva transborda quando vai para além de respostas genéricas. É um espaço promotor

de autonomia, uma vez que se entende que os participantes são atores de seu desenvolvimento (PEREIRA e SAWAIA, 2020).

Nesse sentido, Herculano (2016, p. 168) aponta que as ações coletivas são importantes no sentido que "pensar nos problemas sozinhos é diferente de refletir sobre essas mesmas questões em pares, em que se percebam ressonâncias, ou seja, ao falar de suas dificuldades os professores acabam identificando-se uns com os outros". Assim, ao considerar que a palavra dos outros favorece com que os participantes enxerguem os objetos, as problemáticas, de forma mais completa, se reconhece que a potência das práticas grupais, possibilitando ampliar a visão da realidade concreta, ressignificar problemáticas e produzir novas relações sociais (PEREIRA e SAWAIA, 2020).

Assim, as rodas de conversa, desde que foram pensadas no modelo presencial, se caracterizam como um espaço de reflexão sobre a prática. Paulo Freire (1996, p.18), aponta que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e que a prática docente crítica "envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer". Nesse sentido, entende-se que um espaço potencializador para reflexão sobre a prática, em relação com a teoria, também se torna espaço de tensionamento no sentido contrário ao discurso fatalista predominante na educação pública brasileira, que contribui para que muitos educadores deixem de atuar no sentido da transformação.

As Rodas de Conversa (online) se caracterizam como um grupo aberto, de modo que as inscrições são abertas a cada encontro. Nesse sentido, de acordo com Pereira e Sawaia (2020, p. 69), "grupos abertos têm objetivos mais amplos, são contínuos e se comportam como se fossem encontros únicos". Os encontros ocorrem a cada três semanas, e ao início de cada Roda de Conversa (online) é realizado o contrato grupal, que passa "pela possibilidade de fala e escuta respeitosa, pelo cuidado, pela ética" (PEREIRA e SAWAIA, 2020, p. 90).

Considerando o formato online, novos combinados são inseridos, como a ativação e desativação do microfone nos momentos em que cada participante for falar, evitando interferências e ruídos, bem como priorizar a fala em detrimento ao uso do chat. Além disso, uma vez que não é possível organizar o *setting* e garantir a constituição de um espaço físico seguro, orienta-se que as professoras e professoras se organizem em um local confortável para que possam falar com segurança. Nesse sentido, apesar de não falar especificamente sobre práticas online, Pereira e Sawaia (2020, p. 76) contribuem nessa reflexão apontando que

> O que define a possibilidade de nos ouvirmos não é exclusivamente nossa localização espacial, mas a constituição de um espaço convidativo, organizado para que a prática amplie as possibilidades de diálogo, com uma postura acolhedora de quem coordena o grupo, permitindo que todas as vozes tenham espaço.

Tendo em vista que em todos os encontros há novos participantes, a apresentação do contrato é sempre realizada, apresentando o funcionamento do grupo aos novos participantes e reforçando as professoras e professores que já conhecem o espaço. Seguido aos combinados iniciais, sempre busca-se fazer uso de instrumentos relacionados à temática proposta - poemas, imagens, textos curtos ou curta-metragens - de modo a possibilitar a abertura de diálogo e produção de sentidos (PEREIRA e SAWAIA, 2020).

A quantidade de participantes por encontro tem sido limitada a oito professoras por encontro, de modo a possibilitar que todas tenham espaço para compartilhar. Até o presente momento, considera-se que as Rodas de Conversa têm conquistado significativa ampliação na rede, apesar de contar com uma proporção pequena de professoras e professores. Tem-se percebido, com frequência, que existe uma parcela que realiza a inscrição, mas que por diversos motivos (por vezes justificados para a equipe, seguido de um pedido de desculpa) não consegue participar.

Além disso, por ser um espaço de diálogo relativamente novo e diferente das propostas até então predominantes na rede, sentimentos de medo, ansiedade e insegurança para participar da ação já foram relatados. Por isso, levando em consideração tais relatos, foi organizado um *flyer* com perguntas e respostas sobre a Roda de Conversa (online). A seguir, no quadro 2, apresenta-se o conteúdo do *flyer* com perguntas e respostas. O material foi divulgado via *e-mail* para as professoras e via *whatsapp* para as diretoras das instituições.

Quadro 2: Perguntas e respostas sobre a Roda de Conversa (online).

PERGUNTAS E RESPOSTAS SOBRE A RODA DE CONVERSA (ONLINE)
O QUE É A RODA DE CONVERSA (ONLINE)? Espaço destinado para o diálogo e reflexão sobre situações que permeiam o cotidiano escolar. Também é um espaço que valoriza os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem do município.
QUEM É A EQUIPE MULTIPROFISSIONAL QUE CONVIDA PARA AS RODAS DE CONVERSA? A equipe é composta por profissionais da psicologia e fonoaudiologia e atende às unidades educacionais do município.
A EQUIPE VAI DAR RESPOSTAS E ME DIZER O QUE FAZER? Como o encontro objetiva o diálogo e reflexão conjunta de temas relacionados ao cotidiano escolar, entende-se que não existem respostas prontas e é durante o encontro que surgem trocas de experiências entre os profissionais, que juntos pensam em caminhos e possibilidades para situações complexas.
QUEM DECIDE AS TEMÁTICAS DOS ENCONTROS? As temáticas dos encontros são levantadas e sugeridas pelos próprios participantes. Participe e faça as suas sugestões.
PRECISO TER PARTICIPADO DAS OUTRAS RODAS DE CONVERSA PARA PODER PARTICIPAR? Cada encontro é único, não tendo a necessidade de ter participado dos anteriores para se inscrever.
POR QUE PARTICIPAR DA RODA DE CONVERSA? Para trocar experiências e dialogar com outros profissionais. Conhecer ou reencontrar outros profissionais da rede.

Fonte: Primária.

Ressalta-se que após envio das perguntas e respostas, houve maior quantidade de inscrições. Apesar de ter-se consciência de que a proporção de professoras participantes da ação ser ainda pouco expressiva em quantidade, os relatos das participantes expressam e reafirmam a relevância desse espaço e a importância de que a equipe insista em sua continuidade.

Os *feedbacks* sobre as Rodas de Conversa vão ao encontro do que diz a teoria, no sentido da potência dos espaços coletivos e das práticas grupais (PEREIRA e SAWAIA, 2020). Além disso, pode-se dizer que as Rodas de Conversa, apesar de não se caracterizarem como grupos terapêuticos, tem sido um espaço promotor de saúde, uma vez que rompe com a lógica individual e promove o encontro com outros, ressignificando processos e sofrimentos que tendem a ser privatizados, individualizados e separados do contexto. A relação promove o desenvolvimento da pessoa, que consegue fazer uma leitura de si e da própria experiência (PEREIRA e SAWAIA, 2020).

De maneira geral, os docentes que tem buscado participar dos encontros têm algo em comum: o olhar crítico acerca das circunstâncias, e a busca de formas de qualificação de suas práticas, da vida dos estudantes e suas famílias. Há boniteza nos relatos de suas práticas, que rompem com as condições impostas e inspiram esperança naqueles que os escutam. Por isso, acredita-se na potência desses espaços, uma vez que conforme Pereira e Sawaia (2020, p. 26) "a transformação das circunstâncias exige a presença de sujeitos, sujeitos vivos, livres e reflexivos".

COMPROMISSO ÉTICO-POLÍTICO COM A EDUCAÇÃO: REFLEXÕES FINAIS

A equipe tem buscado uma coerência entre teoria e prática, entre discurso e propostas de ações que mantenham o compromisso ético-político com a educação, com as professoras e professores e com os estudantes. Entendendo o papel transformador da educação, têm-se como princípio que todos são sujeitos, portanto há potência de transformação de dentro da escola para fora, da escola para a sociedade, a partir da atuação central dos professores. Assim, ao reconhecer esse papel primordial da escola para a transformação, a equipe se orienta nesse mesmo compromisso, uma responsabilidade da qual os profissionais que atuam na educação não devem se eximir (FREIRE, 1996).

Desse modo, apesar de não estar no chão da sala de aula cotidianamente como o professor, a equipe tem se empenhado para se mostrar presente no sentido de ser apoio aos docentes nos desafios diários. Alguns deles sentem segurança em compartilhar angústias e pensar estratégias para um cotidiano que demanda disposição e insistência.

Como destacado anteriormente, em seu planejamento a equipe também busca espaços para seu próprio fortalecimento e possibilidades de ampliação de ações, sendo a parceria com a Universidade um fator fundamental nesse processo. Desse modo, os estágios curriculares obrigatórios em psicologia educacional, que estavam previstos para o iniciar em 2020, foram remanejados no contexto de pandemia. Entretanto, o propósito de suporte e promoção de saúde docente permaneceu, tendo em vista que a ação dos estágios possibilita ampliação de acesso às professoras e professores da rede (por meio do projeto do mapeamento em saúde mental e da ampliação das rodas de conversa).

Assim, a equipe tem buscado criar possibilidades para que os docentes se mantenham no cotidiano, em suas apostas nos estudantes e na comunidade. A luta para que não caiam no discurso de que tudo está perdido e que sejam, conforme apontado por Freire (1996) "criticamente esperançosos". E que, além disso, tentem contagiar aqueles que, devido a diversas problemáticas, deixaram de acreditar e caíram no discurso fatalista de que a realidade é assim mesmo (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, entende-se que todos os profissionais que atuam na educação tem o compromisso de caminhar no sentido de ser "presença no mundo", a presença que, conforme Freire (1996, p. 23), "não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História". Essa também é uma postura ética e política que a equipe vem tentando assumir ao longo de sua trajetória, almejando promover reflexões sobre determinismos, reducionismos e culpabilizações, seja sobre a realidade dos docentes, dos estudantes ou das famílias.

Nessa tentativa de ir para além de reducionismos, para além da aparência, a equipe organiza suas ações de forma contrária a uma tendência hegemônica de processos de individualização e privatização do sofrimento. Freire (1996, p. 32) aponta que as pessoas "não percebem a razão de ser de sua dor na perversidade do sistema social, econômico, político em que vivem, mas na sua incompetência. Enquanto sentirem assim, pensarem assim e agirem assim, reforçam o poder do sistema".

Muitas vezes os docentes estão nas situações, esgotados, somente tentando suportar e sem mais condições de intervir. Desse modo, busca-se olhar para esse professor e superar junto com ele, apoia-lo, para que possa ir além e olhar para a situação a partir de uma perspectiva que possibilite transformação. É preciso considerar as professoras e professores, as famílias e os estudantes em sua

relação com a sociedade, considerando sua constituição histórica e social. É com esse olhar que a equipe tem buscado um movimento de coletivização das ações, antes, durante e pós-pandemia; ações que também são orientadas pela valorização da experiência docente, com foco na democracia e na diminuição do sofrimento.

REFERÊNCIAS

CFF. Resolução CFFa nº 309/2005. Dispõe sobre a atuação do Fonoaudiólogo na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior. Disponível em www.fonoaudiologia.org.br

CFP. Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica / Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2019. 67 p.

COSTA, C. A.; LOUREIRO, C. F. A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. *Rev. Katálysis,* Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 111-121, Apr. 2017.

FIOCRUZ. Recomendações gerais. In: *Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19*. Fundação Oswaldo Cruz, Brasília, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FRIGOTTO, G. *Em tempos de pandemia, a quem serve a ciência*. Live. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_tD0XC-fJQ4> Acesso em 08 de abril de 2020.

GUZZO, R. S. L. Risco e Proteção: Análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. In: FRANCISCHINI, R.; VIANA, M. N. *Psicologia escolar: que fazer é esse?* Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2016.

HERCULANO. M. C. A docência como um trabalho interativo e afetivo: Contribuição da Psicologia para o processo ensino-aprendizagem. In: FRANCISCHINI, R.; VIANA, M. N. *Psicologia escolar: que fazer é esse?* Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2016.

PATTO. M. H. S. *A produção do fracasso escolar:* histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREIRA, E. R.; SAWAIA, B. B. *Práticas grupais: espaço de diálogo e potência.* São Carlos: Pedro & João, 2020.

SILVA, F. T. Currículo de transição: uma saída para a educação pós-pandemia. *Revista EDUCAmazônia* - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá. Vol XXV, N. 1, p. 70-77, Jan-Jun, 2020.

SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus.* Coimbra: Almedina, 2020.

Capítulo 31

O PERCURSO DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DO CRPRS E A PANDEMIA: APROXIMAÇÃO EM MEIO AO ISOLAMENTO

Carolina Freitas de Lima
CRPRS, carolinafreitasdelima@gmail.com

Fabíola Giacomini
CRPRS, giacomini.fab@gmail.com

Monique Cauduro Doormann
CRPRS, monique.doormann@gmail.com

Silvana Maia Borges
CRPRS, silvanamborges@gmail.com

Vinícius Cardoso Pasqualin
CRPRS, pasqualinvinicius@gmail.com

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 está sendo marcado pela pandemia da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus. Ainda em janeiro do referido ano, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2020)[1]. Na sequência, no mês de março, com a propagação do novo coronavírus mundo afora e os registros dos primeiros casos no Brasil, veio a orientação da OMS sobre a necessidade de distanciamento social controlado, com vistas a conter a contaminação pela Covid-19, o que impactou os mais variados setores da sociedade. Desse modo, inúmeras atividades presenciais foram viabilizadas ao serem transpostas para o formato remoto, dentre elas as atividades dos conselhos profissionais, como o de Psicologia. As atividades do Sistema Conselhos de Psicologia - Conselho Federal e Conselhos Regionais - passaram a ser realizadas por meio de *home office,* exigindo inúmeras adaptações para dar conta das demandas da categoria.

Nesse cenário, surge com muita força a interação por meio da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que possibilitou manter a categoria em diálogo, promovendo debates amplos, sobre temas diversos. A distância geográfica deixou de ser um fator de impedimento para o encontro da categoria. Foi dessa forma que a Comissão de Educação do Conselho Regional (CE) de Psicologia do estado do Rio Grande do Sul (CRPRS ou CRP 07) pode manter suas atividades e, além disso, expandir as ações voltadas para a categoria, estudantes e sociedade. Entre elas, as reuniões abertas com a categoria, por videoconferência, aulas abertas *on-line,* junto aos cursos de Psicologia de diferentes regiões do estado,

1 Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>. Acesso em: 24 set. 2020.

e *lives* realizadas nas redes sociais do CRPRS, para pensar acerca dessa temática tão importante que é a Psicologia na Educação, especialmente no contexto da pandemia.

Do mesmo modo, a pandemia da Covid-19 impactou e modificou os sistemas educacionais em todo o mundo, exigindo adaptações não apenas nas questões pedagógicas e metodológicas relativas ao ensino remoto, mas também nas formas de se relacionar e pensar a educação. Diante do exposto, este estudo contempla um relato de experiência da atuação da Comissão de Educação do CRPRS, especialmente durante o período da pandemia, tendo como objetivo socializar as construções da Comissão nesse momento histórico, uma vez que trata-se de um dos períodos mais importantes para a Psicologia Escolar e Educacional brasileira: a fase de regulamentação da Lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019[2].

Para compor este estudo, primeiramente apresentamos o histórico da composição da CE do CRPRS. Em seguida, trazemos algumas exposições sobre a concepção de educação que a Comissão vem buscando construir, para pautar a atuação da Psicologia Escolar e Educacional (PEE) no âmbito do CRP 07. No último momento do estudo, apresentamos o que a pandemia possibilitou de avanços nas construções e articulações realizadas pela CE no ano de 2020, onde, de forma contraditória, em um período de isolamento imposto pela pandemia, houve a aproximação da categoria em prol da educação.

2 A referida Lei dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm >. Acesso em: 20 set. 2020.

OS PRIMEIROS PASSOS DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DO CRPRS

Conforme exposto no *website* do Conselho Federal de Psicologia[3], o Sistema Conselhos de Psicologia é constituído por um conjunto de órgãos colegiados: o Congresso Nacional e os Regionais de Psicologia, a Assembleia das Políticas Administrativas e Financeiras (APAF), os Conselhos Federal e Regionais de Psicologia (CFP e CRPs) e as Assembleias Regionais. O CFP e os Conselhos Regionais foram criados pela Lei nº 5.766, de 20 de dezembro de 1971, regulamentada pelo Decreto 79.822, de 17 de junho de 1977. A lei define que os Conselhos são dotados de personalidade jurídica de direito público, autonomia administrativa e financeira. O Conselho Federal de Psicologia é o órgão supremo dos Conselhos Regionais, com jurisdição em todo o território nacional e sede no Distrito Federal. Dentre as funções do CFP estão: elaborar seu regimento e aprovar os regimentos organizados pelos Conselhos Regionais; orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício da profissão de psicólogo; expedir as resoluções necessárias ao cumprimento das leis em vigor e das que venham modificar as atribuições e competências dos profissionais de Psicologia. Já os CRPs têm como principais atribuições orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício da profissão em sua área de competência.

Além das atividades junto à categoria profissional, o Sistema Conselhos de Psicologia também possui papel ético e político, atuando ativamente nos debates sociais. Nesse sentido, de acordo com as informações do Centro de Referências Técnicas em Psicologia

3 Disponível em: <https://site.cfp.org.br/>. Acesso em: 25 set. 2020.

e Políticas Públicas (CREPOP)[4], o papel ético refere-se à qualificação profissional, orientando um fazer alinhado com a garantia de direitos e a transformação de vidas na direção da dignidade humana. Já o papel político diz respeito ao espaço que demarca as contribuições da Psicologia para o campo das políticas públicas, voltadas para transformação social. É nesse duplo papel que o Sistema Conselhos de Psicologia, no decorrer da sua história, tem se engajado em diversas pautas sociais e articulado movimentos em busca da criação e implementação de políticas públicas em diferentes contextos, a exemplo das políticas públicas educacionais.

Com relação às políticas educacionais, tramitou no Congresso Nacional desde o ano 2000, o Projeto de Lei (PL) nº 3.688/2000, o qual tratava da inserção de profissionais da assistência social e da psicologia nas redes públicas de educação básica, com a justificativa principal de auxiliar na diminuição da evasão escolar. Da proposta inicial, o projeto sofreu várias modificações, dentre as quais, uma ampliação em sua justificação. O *massacre de Suzano*, como ficou conhecido o massacre escolar ocorrido em 13 de março de 2019, na Escola Estadual Professor Raul Brasil, no município de Suzano, em São Paulo, protagonizado por dois ex-alunos, impactou a sociedade brasileira, que passou a debater publicamente a necessidade da presença de uma rede de apoio com profissionais da Psicologia e do Serviço Social nas escolas. As problemáticas humanas que percorrem a escola e a necessidade de ter quem olhe para elas passaram a ganhar o clamor social de forma consistente. No CRPRS, os NE lançaram olhar para as câmaras legislativas pelo aumento de PLs que demandavam a presença de psicólogas(os) na educação, porém, numa lógica clínica,

4 O CREPOP é uma iniciativa do Sistema Conselhos de Psicologia (CFP e CRPs), criado em 2006 para qualificar a prática profissional de psicólogas/os que atuam nas diversas políticas públicas, mantendo e promovendo o compromisso desse profissional com uma perspectiva ampla dos fenômenos psicológicos, além de enfatizar que o trabalho da Psicologia deve ser realizado com vistas à transformação das condições de vida da população. Acesso em: 19 set. 2020. Disponível em: <http://crepop.pol.org.br/conheca-o-crepop>.

individualizante e medicalizante. Isso fomentou a produção da Diretriz Externa para a Prática Profissional (DEPP) nº 01/2019, que dispôs sobre a PEE frente ao PL nº 326/2019 do Estado de São Paulo, que reforçava uma lógica clínica e que não dialogava com as discussões da PEE no Sistema Conselhos.

Foi no final de 2019, que o PL obteve aprovação na Câmara dos Deputados, porém, ao ser enviado para apreciação do poder executivo, o Presidente da República, Jair Bolsonaro, vetou o mesmo. O chamado "veto 37" gerou mobilização por parte dos Conselhos Federais e Regionais de Psicologia e de Serviço Social com o intuito de pressionar os parlamentares a derrubar o veto. Na época, ocorria uma divisão no Partido Social Liberal (PSL), o que enfraqueceu a base do governo e, no embate de negociações e dentre outros vetos a serem derrubados (pois impactam na vida financeira do país), o veto presidencial 37 foi derrubado, sendo sancionada a Lei nº 13.935/2019[5]. Desde então, novos desafios foram postos e os conselhos profissionais passaram a atuar na regulamentação da referida lei, buscando sua efetivação no âmbito dos estados e municípios, bem como auxiliando - fiscalizando e orientando - as instituições na implementação da lei. Em consonância, o CRPRS intensificou a discussão acerca da psicologia nas políticas públicas em educação, debate este ainda recente neste Conselho, conforme será exposto na sequência.

Para melhor entender a história da CE do CRPRS é necessário voltar no tempo. Em 2008, quando o CFP propôs o ano temático da educação, e todos os CRPs se debruçaram em produções e campanhas frente ao tema. Naquele momento, para debater as pautas e, desse modo, a psicologia na educação, foram criados Grupos de Trabalho (GTs) nos Conselhos Regionais. Com isso, no Rio Grande do Sul, surgiram dois GTs, um na sede (que compreende Porto

5 Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000260397>. Acesso em: 29 de set/2020.

Alegre e região) e outro na subsede serra (Caxias do Sul e região). Com a conclusão das atividades do ano da educação, um grupo de psicólogas e psicólogos da subsede serra decidiu dar segmento aos trabalhos do GT, devido às problemáticas que foram levantadas e as dificuldade dos(as) colegas da região na área da educação. Na gestão "ComPosição", que estava à frente do CRPRS entre 2010 e 2013, estabeleceu-se que um GT trabalha com "início, meio e fim", propondo-se, assim, a criação de núcleos, que dariam sequência às pautas que não poderiam ser interrompidas, caso da psicologia na educação. Naquele momento, foi estruturado então o Núcleo de Educação (NE) na subsede serra, vinculado à Comissão de Políticas Públicas do CRP 07, com o propósito de dar continuidade às discussões iniciadas no GT; avaliar as políticas públicas educacionais e a atuação da(o) psicóloga(o) no campo educacional e escolar, bem como orientar a categoria vinculada a este campo de atuação.

Com o objetivo de mobilizar um movimento na capital e em outras cidades da região novamente, na gestão seguinte do CRPRS, denominada "Mobilização" (entre 2013 e 2016), o Núcleo da subsede serra estabeleceu um espaço de discussões mensais na sede. Mais tarde, esse movimento foi instituído como NE da sede. Na gestão seguinte do CRPRS, "AmpliaPsi", entre 2016 e 2019, o Núcleo da sede foi fortalecido com a entrada de novos colaboradores e a realização de ações que expandiram e intensificaram o olhar sobre a PEE no estado. Em 26 de setembro de 2019, no 16º Plenário do CRPRS, toma posse na sede a "Frente em Defesa da Psicologia" e o Conselheiro Vinícius Cardoso Pasqualin assume a coordenação do NE da sede, ora ainda vinculado à Comissão de Políticas Públicas do CRPRS. Abriu-se, nesse momento, discussões entre Conselheiros acerca da transformação do NE em Comissão, justificada pelo entendimento da educação como tema que a psicologia e a categoria precisavam lançar olhar e aprofundar o debate.

Após a aprovação da Lei 13.935/19, fortaleceu no CRPRS a necessidade de adoção de uma postura política estratégica, por entender-se que, no atual contexto histórico e no percurso da discussão sobre educação dentro do Conselho, era imprescindível posicionamento político institucional. Diante deste cenário, em janeiro de 2020, o Conselheiro Vinícius Pasqualim apresentou em Plenário a proposta de criação da Comissão de Educação do CRPRS. Em fevereiro de 2020, a gestão "Frente em Defesa da Psicologia" institui dentro do sistema da autarquia, desvinculando da Comissão de Políticas Públicas, a CE do CRPRS. É sobre as ações dessa recém instituída Comissão dentro do CRPRS e os movimentos internos que foram necessários produzir para dar andamento aos trabalhos em tempos de isolamento social em virtude da pandemia do Covid-19 que iremos discorrer a seguir.

A consolidação da CE do CRPRS se deu no dia 13 de fevereiro de 2020, por meio de publicação da Portaria nº 05/2020. Desse modo, o então NE do CRPRS tornou-se CE, possuindo caráter permanente, sendo presidido pelo Conselheiro Vinícius e composto pelas(os) colaboradoras(es) do antigo NE da sede e colaboradores dos Núcleos das subsedes, além de ganhar novos membros com experiências potentes na área da educação, o que ocorreu especialmente a partir da visibilidade da Comissão com a nova legislação. Cabe registrar que a Comissão tem o objetivo de refletir, dialogar e propor melhorias para temas específicos acerca da Psicologia com a Educação, articulando ações com a categoria e com a sociedade. Além disso, com a promulgação da Lei 13.935/2019, faz-se necessário ampliar e aprofundar o debate sobre o fazer da Psicologia com a Educação.

No que tange a esse debate, ao nos depararmos com a obrigatoriedade de psicóloga(o) nas redes públicas de educação básica, com prazo de um ano para a regulamentação após a aprovação da Lei, a preocupação com a formação deste profissional aflorou,

tendo em vista a existência de cursos pouco consistentes para fazer frente à lógica excludente, individualizante e patologizante do aluno, tão enraizada em nossa cultura, colonizada pela racionalidade neoliberal (LAVAL, 2004). Vale registrar que tal lógica vem sendo combatida amplamente pela PEE nos últimos trinta anos, havendo inúmeras produções teóricas que fundamentam a formação e a atuação nesta área com base na denominada perspectiva crítica[6] (PATTO, 1984; ANTUNES, 2003; SOUZA, 2017). Entretanto, como afirmam Firbida & Vasconcelos (2018), embora a perspectiva crítica tenha avançado no plano teórico, no campo prático ainda está em construção.

Desse modo, considerando a necessidade de dialogar com estudantes de Psicologia para fomentar o desenvolvimento da Psicologia escolar crítica, uma relevante ação da CE em tempos de regulamentação da Lei 13.935/2019 foram as aulas abertas na modalidade à distância, ocorridas por convite de Instituições de Ensino Superior (IES) do RS, em ambiente virtual de amplo acesso, em decorrência da pandemia da Covid-19. Com as aulas ocorrendo de forma remota nas instituições, tornou-se possível para os integrantes da Comissão aceitar a todos os convites e levar a discussão da regulamentação da Lei 13.935/2019 e do papel do psicólogo dentro da escola para acadêmicos(as) de Psicologia, sendo que até o momento seis instituições abriram as portas para esse debate com a Comissão.

Ilustrando a importância dessa aproximação com as instituições de ensino no momento da pandemia, citamos que a partir destes movimentos (aulas on-line e inúmeros diálogos) ocorreu o encontro do Presidente da CE com a psicóloga e professora do curso de Psicologia da Faculdade integrada de Santa Maria (FISMA), Silvana

6 Segundo Souza (2017), a formação e atuação de psicólogos(as) para atuar no campo educacional dentro da perspectiva crítica deve ter como eixos principais: o compromisso com a educação e com a escola democrática; a compreensão da realidade escolar contemplando as dimensões sociais, históricas, culturais, institucionais e pedagógicas dos fenômenos escolares; a inserção de uma práxis participativa e crítica no interior das escolas, sendo tal práxis interdisciplinar e intersetorial.

Borges. A partir de uma aula aberta de PEE nesta instituição, iniciou-se a mobilização para criação do NE da região centro-oeste, vinculado à CE do CRPRS. A constituição do Núcleo na subsede centro-oeste também visava atender aos princípios de descentralização do Sistema Conselhos, considerando as especificidades regionais. Dessa forma, a CE do CRPRS articulou uma reunião de mobilização na região com a participação da psicóloga Simone Courel, que foi coordenadora do NE da subsede serra. A reunião oportunizou a constituição de um GT para a construção de um projeto de criação do NE da subsede centro-oeste, o qual foi encaminhado ao CRPRS para votação em Plenária, e aprovado por unanimidade no dia 23 de maio de 2020.

Mesmo com diálogo recente, o CRP 07 conta atualmente com três grandes grupos engajados para discutir a PEE: o NE da subsede serra, com 12 anos de existência, o qual está sob a coordenação dos psicólogos João Weber e Rosana Rossato; o NE da subsede centro-oeste, coordenado pela psicóloga Silvana Borges; e o grupo da CE da sede, sob a presidência do psicólogo Vinícius Pasqualin. Salientamos que o CRPRS compreende três subsedes, a saber: serra, centro-oeste e sul. A CE também iniciou mobilização na região sul (Pelotas) para criação de um NE, movimento este ainda em processo.

Pensando nas construções ao longo dos últimos anos, em ação paralela à articulação e criação dessa rede, a Comissão iniciou um mapeamento[7] dos(as) profissionais da Psicologia que trabalham com/na educação. Até o momento, mais de 240 psicólogas(os) responderam ao formulário do mapeamento, o que nos possibilitou identificar que muitos profissionais estão atuando em secretarias municipais de educação, mostrando assim que a Lei vem para regulamentar uma prática que já ocorre. Porém, os

7 O mapeamento se baseia em um formulário on-line do *Google Forms* elaborado pela CE do CRPRS, postado no dia 14 de julho de 2020 no site do CRPRS e divulgado nas redes sociais do Conselho: busca entender como atuam estes profissionais (práticas realizadas), de onde são e local de atuação, formação, abordagem teórica e forma de vínculo institucional

dados revelados pelo mapeamento, no que concerne às formas de atuação, trouxeram inquietações sobre a apropriação da perspectiva crítica de atuação em PEE. Assim, exige refletirmos em que medida os psicólogos e psicólogas estão apropriados do posicionamento ético, político e metodológico da Psicologia escolar crítica; se têm conhecimento dos processos e políticas educacionais; se contribuem com os processos inclusivos e democráticos, entre várias outras interrogações. É nesse sentido que percebemos a importância de dialogar sobre a concepção de educação que embasa a PEE, uma vez que tal concepção refletirá na atuação dos profissionais neste campo, o que será discutido na sequência.

A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NO CRPRS

Reconhecendo toda a pautação política[8] que atravessou a constituição da CE dentro do CRPRS, paralelo aos esforços pela implementação da lei no estado e municípios e pela inscrição social da relevância da atuação da psicologia na educação, inclusive dentro dos próprios cursos de psicologia, outro aspecto central passa a convocar o olhar dos membros da Comissão: a reflexão sobre os fundamentos da prática. Num exercício de vigilância epistemológica (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999), é lançada a inquietante indagação: qual a concepção de educação que a Comissão está buscando construir para pautar a atuação dos psicólogos nas redes de educação, no âmbito do CRPRS? Esta pergunta emerge no contexto da constituição de um GT com o objetivo de revisar e adequar às

8 Político na acepção clássica que remonta aos gregos, como construção coletiva a partir do diálogo na pólis.

necessidades regionais aos termos da minuta[9] ofertada pelo CFP[10] aos municípios e estados, com vistas à subsidiar a regulamentação e garantir a implementação da Lei 13.935/19.

Tal minuta constitui-se num documento que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, ou seja, descreve em que termos será pautado o trabalho dos profissionais nas redes de educação. Assim, a revisão e adequação dessa minuta às necessidades regionais singulares representa também a dimensão da responsabilidade e do compromisso não só com a categoria, mas também com a sociedade que apostou na contribuição decisiva que a Psicologia e o Serviço Social podem dar aos processos educativos.

Devemos considerar que no princípio da atuação de psicólogos(as) no serviço público brasileiro, na década de 1980, em meio ao processo de redemocratização do país, após o período de ditadura militar (1964-1985), as teorias e práticas ainda carregavam uma verdade da Psicologia como disciplina que lança olhar para o sujeito de forma individualizada em seus processos. Com a Constituição de 1988, juntamente com a estruturação do Sistema Único de Saúde (SUS), a Psicologia passou a buscar um "fazer psi" associado aos princípios da universalidade, integralidade, equidade e participação social na saúde e na assistência à população (SCARPARO, GUARESCHI, 2007). Nessa nova perspectiva, também se ancoraram as discussões sobre a atuação do psicólogo(a) na educação: sua inserção e seu compromisso social.

9 Trata-se de minuta de decreto com a finalidade de subsidiar os Poderes Executivos estaduais, Distrital e Municipais para regulamentar a Lei nº 13.935/2019.

10 Minuta elaborada pelo Conselho Federal de Psicologia - CFP e pelo Conselho Federal de Serviço Social - CFESS, em parceria com a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE, a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia - ABEP, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPS, a Federação Nacional de Psicólogos - FENAPSI.

Observando a insuficiência dos quadros conceituais de sustento à prática do(a) psicólogo(a) na Educação, Souza (2017, p.14) esboça o panorama de algumas das perspectivas teórico-críticas orientadoras de tal área de atuação:

> [...] a Psicologia Escolar e Educacional busca na Filosofia e na Filosofia da Educação, na Sociologia e na Sociologia da Educação, na Antropologia Social e na Pedagogia e Psicologia de base Materialista, Histórica e Dialética, gérmes de constituição de um conhecimento a respeito da consciência possível em uma sociedade de classes a respeito da opressão, da desigualdade e do preconceito.

Acrescentamos a estas, a perspectiva psicanalítica que, além de aportar ferramentas para a compreensão da condição infantil e de seus tempos de estruturação, dá suporte à ação implicada do psicólogo que atua no interior da escola sob duas perspectivas: 1. como agente de subjetivação, a partir da escuta e da intervenção psicanalítica subjetivante concreta (DE CARLI, 2018); 2. como potente teoria crítica da sociedade e da educação, ancorada nos textos sociais de Freud e em desenvolvimentos contemporâneos (DUNKER, 2020).

As discussões oriundas das vertentes acima referidas[11] geraram, na área acadêmica, conforme Souza (2017), o denominado "movimento de crítica", que possibilitou reflexões ao campo no qual a psicologia e a educação se encontram, delimitando uma posição: a de uma atuação crítica em psicologia escolar e educacional. A primeira condição para esse fazer crítico é um apropriado diagnóstico de época, que implica uma leitura crítica da sociedade de nosso tempo. A segunda condição é poder pensar, a partir desse diagnóstico, seu impacto sobre os contextos educacionais e qual o lugar de

11 Registramos que existem outras vertentes críticas, tais como a Filosofia da Diferença (tendo como nomes principais Deleuze, Guattari e Foucault), bem como as da escola de Frankfurt (destacamos Horkheimer, Adorno e Benjamin). Entretanto, não temos como foco esmiuçar neste estudo as teorias críticas, por isso optamos por apenas contextualizar algumas delas, as quais são a base de atuação das(os) autoras(es) deste texto

intervenção do psicólogo(a), considerando essa realidade, para uma ação emancipadora e subjetivante.

Em uma análise da nossa época, encontramos em Dardot e Laval (2016) a descrição do que chamam *a nova razão do mundo*. Ou seja, demonstram como o novo neoliberalismo deixou de ter uma conotação puramente econômica e passou a implantar-se em nossa subjetividade ao modo de uma racionalidade que dita valores, de modo que se fixam ali os ideais a serem atingidos. Assim, os valores que passam a mover o que os autores nomeiam de "novo sujeito" são os mesmos que movem uma empresa: a concorrência darwinista, a competição selvagem e o lucro sem medida que, transposto para as relações, faz imperar valores narcísicos como o individualismo, o produtivismo, a eficiência, o gozo a qualquer custo. Por isso, o paradigma do sujeito contemporâneo é o de empresário de si mesmo. Este, acaba aquilatando pouco valor aos laços fraternos, à verdadeira consideração pelo semelhante humano, à solidariedade e à construção coletiva. Também tende a negar o lugar decisivo do semelhante na constituição de si mesmo, que está na base das conquistas alcançadas, funcionando como um sujeito atomizado.

Regidos pelos valores do mercado (DUFOUR, 2008), o foco passa a ser: quem levará vantagem sobre quem? O neoliberalismo se ergue contra o Estado de bem-estar social, e sua base está no "quem pode mais chora menos", competição selvagem que vai corroendo por dentro os laços humanos, sem os quais não há sociedade possível, sequer educação. Seus efeitos são dessubjetivantes.

A educação, enquanto valor para a construção do laço social, ao mesmo tempo em que constitui a principal via a todo ser humano para potencializar sua condição humana e enriquecer seus processos de subjetivação, é onde a sociedade deposita a esperança no porvir. Há uma aposta na formação das gerações mais novas, contudo na educação da sociedade neoliberal o objetivo deixa de ser a diminuição das desigualdades e promoção da justiça social, e passa a ser a

formação de profissionais para atuar no mercado de trabalho, com condições de competir e vencer. Laval (2004) denomina isso de privatização da educação, ou seja, ainda que uma escola seja pública, quando seu foco se reduz à produção de trabalhadores para o mercado de trabalho, acaba por atender os objetivos do mercado e sua função deixa de ser o público, o comum. Essa educação, corroída por dentro, despreza os valores humanitários que implicam profundamente a consideração pelo semelhante, a solidariedade e a emancipação, que só se faz no coletivo, nas experiências genuínas de encontro humano.

Fazer uma leitura crítica da época em que vivemos, revisando e explicitando seus pressupostos, dá estofo ao profissional da Psicologia para atuar criticamente no espaço escolar e no mundo, podendo ampliar seu olhar, de modo a intervir em direção a processos de simbolização subjetivante, em contraponto ao fechamento e à alienação dos modos de subjetivação neoliberais. Nessa perspectiva, a psicologia na educação assume um fazer não-reducionista e não-patologizante, com vistas à formação integral e não apenas para competências instrumentais. A partir desses fundamentos, a CE do CRPRS vem buscando construir uma concepção de educação para pautar a atuação da PEE que faça resistência ao modelo hegemônico, que se alinhe efetivamente aos pilares que sustentam o SUS, com vistas à emancipação de todos os envolvidos no processo, incluindo o próprio psicólogo.

É importante ressaltar que todo trabalho que se faz no marco da fronteira entre dois ou mais campos do saber implica o reconhecimento dos pontos de convergência, das aproximações possíveis, das diferenças e conflitos. O princípio da interdisciplina foi pautado pelo Conselho Federal de Psicologia (2012), preconizando o valor das parcerias e interlocuções com outras áreas e a necessidade de que o trabalho se estabeleça em rede, no marco da compreensão articulada da realidade e do sujeito, considerando a historicidade e a

singularidade. A interdisciplina, segundo Gadotti (1999), é uma resposta a fragmentação das ciências e a especialização dos conhecimentos em uma epistemologia positivista. Isto é, busca responder a necessidade de superação da visão segmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento (THIESEN, 2008), de modo a conservar a complexidade do campo, da atuação e do pensar. Um encontro da educação com a psicologia, para que efetive em um verdadeiro encontro, implica essa posição de abertura, de um fazer sempre em construção, cuja condição é a de recusa ao colonialismo entre os diferentes campos do saber.

Conforme Viana (2016), a PEE ainda apresenta dificuldades apontadas por psicólogos (as) que atuam no campo da educação, principalmente no que se refere à compreensão da comunidade escolar sobre o papel da psicologia neste meio. Diferentemente da atuação do profissional no passado, quando o foco era o "aluno-problema", dentro de uma perspectiva clínica de atuação, a PEE que se almeja está inserida em um projeto educacional que visa coletivizar práticas de formação e oferecer qualidade no ensino, para todos e todas. Ou seja, trata-se de uma Psicologia que luta pela valorização do trabalho do professor e constitui relações escolares democráticas, enfrentando e combatendo os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes. Outrossim, é uma Psicologia que luta por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social, o que está em consonância com as Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (CFP, 2013).

Considerando as bases descritas, a CE do CRPRS tem buscado dialogar e orientar a categoria e estudantes de Psicologia no estado, demarcando que a atuação em PEE, especialmente aquelas que virão a partir da regulamentação e implementação

da Lei 13.935/2019, deve estar pautada na concepção crítica, emancipatória e subjetivante. Como estas orientações vêm ocorrendo especialmente no período da pandemia, a seguir apresentaremos as construções realizadas até o momento.

A PANDEMIA E A EXPERIÊNCIA DE ESCUTAR A CATEGORIA - A COMISSÃO DE EDUCAÇÃO EM PROCESSO

De acordo com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)[12], a pandemia da Covid-19 tem impactado intensamente os sistemas educacionais em todo o mundo, trazendo novas situações, principalmente para os professores. Além das complexas questões pedagógicas relativas ao ensino remoto, os já conhecidos problemas em torno da oferta de educação básica pública no Brasil foram evidenciados no contexto da pandemia. A ausência de profissionais em número suficientes, as condições precárias de muitas escolas, a falta de suporte das redes de ensino, os problemas relacionados às condições sociais e econômicas das famílias são alguns dos fatores que dificultam a busca de alternativas para enfrentar a pandemia e o retorno das atividades presenciais. Assim, a discussão sobre o contexto atual envolve o tema da infraestrutura das escolas, das condições sociais e de saúde de toda a comunidade escolar.

Corroborando com o exposto, o Relatório Técnico "Trabalho docente em tempos de pandemia" (GESTRADO/UFMG, 2020, p.

12 Disponível em: <https://anped.org.br/news/gestradoufmg-e-cnte-apresentam-resultado-de-pesquisa-sobre-trabalho-docente-em-tempos-de>. Acesso em: 27 set. 2020.

14)[13], pesquisa[14] realizada com 15.654 professores(as) da Educação Básica das redes públicas estaduais e municipais de todas as regiões brasileiras, aponta que 86% dos participantes passaram a realizar atividades de ensino remotas nesse contexto, sem planejamento prévio e preparação específica.

No Rio Grande do Sul, seguindo as determinações do Decreto nº 55.128, de 19 de março de 2020[15] (RIO GRANDE DO SUL, 2020), as aulas foram suspensas em todas as instituições públicas, privadas, municipais, estaduais e federais, devido ao estado de calamidade pública em todo o território gaúcho, para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia da Covid-19. Logo, assim como no restante do país, com o isolamento social controlado, as escolas esvaziaram-se. Os estudantes permaneceram em suas casas aguardando instruções sobre como ocorreria o ensino; educadores(as) da rede estadual precisaram reorganizar a metodologia de ensino em tempo recorde[16]. A Secretaria de Educação do RS (Seduc), em concordância com o Parecer Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 05/2020[17] (BRASIL, 2020), apesar de orientar o cumprimento de atividades letivas por ensino remoto para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, desconsiderou a falta de estrutura, tecnologia, treinamento e as condições socioeconômicas de estudantes e professores(as) – muitas vezes, com acesso precário ou inexistente à tecnologias e à *internet*, para a efetivação das aulas. Além

13 Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020

14 Conforme consta no Relatório Técnico, a coleta de dados ocorreu por meio de um questionário on-line autoaplicado, disponibilizado na plataforma *Google Forms*. Os dados foram coletados no período de 8 a 30 de junho de 2020. A pesquisa foi realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

15 Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=66175&hTexto=&Hid_IDNorma=66175>. Acesso em: 27 set. 2020.

16 In: CPERS Sindicato, 2020. Disponível em: <https://cpers.com.br/sem-estrutura-ou-recursos-educadores-driblam-limitacoes-para-garantir-ensino-a-distancia/>. Acesso em: 25 set. 2020.

17 Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020-1.pdf-HOMOLOGADO.pd>.

disso, a rede de ensino estadual (assim como a municipal e até mesmo a rede privada) não contava com um sistema para ofertar as aulas, tendo de valer-se de ferramentas improvisadas, como grupos no *WhatsApp, Facebook,* link para *download* no *Google Drive* e até ponto de ônibus, para repassar o conteúdo.

Inicialmente, os governos solicitaram à população um tempo para investir no SUS e ampliar a capacidade de atendimento do contingente que viria a contrair a Covid-19. O tempo foi se prolongando e o isolamento foi sendo prorrogado, assim como o retorno das aulas presenciais, o que tem exigido das escolas e professores que se reinventassem na continuidade do trabalho remoto, assim, as aulas remotas já completam seis meses. Além disso, com a necessidade de adaptação das atividades de trabalho, sendo que elas também passaram a ocorrer dentro de suas casas, os profissionais da educação vêm enfrentando uma rotina exaustiva, com sobrecarga de trabalho e muita ansiedade, como demonstra a notícia publicada no site do CPERS (2020)[18]: "Há educadores(as) sem dinheiro para comer tirando do próprio bolso para arcar com dados móveis. A carga horária por vezes supera a do período presencial. A formação continuada tem sido um vetor de crise e ansiedade".

Como mencionado, os alunos também foram obrigados a se adaptar e acompanhar os estudos de casa, passando a ter uma rotina completamente diferente, assim como suas famílias. Porém, não se tem o controle de como estão sendo realizadas as atividades em casa, alguns estudantes não têm acesso suficiente à *internet* para baixar material ou assistir às aulas síncronas e assíncronas. Conforme o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2020)[19], com base no suplemento da Pesquisa Nacional

18 Disponível em: <https://cpers.com.br/atividades-domiciliares-aprendizado-e-cuidado-ou-adoecimento/>. Acesso em: 25 set. 2020.

19 Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2020/03/Notas-sobre-TIC-ERRS-2.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2017, apenas 29,4% dos domicílios gaúchos tinham computadores conectados à *internet*. No período de coleta, 23,9% das residências ainda não tinham qualquer acesso à *internet*, mesmo por dispositivos móveis como aparelhos celulares. Ademais, a análise do DIEESE aponta que 1/3 dos domicílios sem acesso à *internet* não têm condições financeiras para contratar o serviço. Desse modo, as aulas remotas, necessárias em tempos de pandemia, deixam pelo menos esse percentual de estudantes sem acompanhar as atividades escolares, comprometendo a aprendizagem.

Entendemos, pois, que a situação é completamente nova e inesperada, ou seja, ninguém estava preparado para enfrentar os desafios que a pandemia impôs. O que temos percebido neste período é que as redes de ensino adotaram estratégias diversas, incluindo desde aulas remotas até a suspensão das atividades letivas, ensejando novas formas de interação com os estudantes. Os docentes foram, pois, convocados, na maioria dos casos, a realizarem seu trabalho de outra forma, adaptando suas atividades, desenvolvendo habilidades para lidar com novas ferramentas e metodologias para responder a essa situação inesperada e incomum. Essas adaptações exigiram esforços que não podem ser desconsiderados ou minimizados, especialmente porque a maioria desses profissionais não recebeu previamente qualquer formação para a execução dessas atividades. Contudo, percebemos que o compromisso desses professores(as) com seus estudantes tem motivado a busca de vias para tornar a educação possível. Tal experiência pode ocasionar um importante desenvolvimento profissional, mas também é geradora de tensões e angústias para os docentes.

Não vamos detalhar aqui sobre as tensões que, do mesmo modo, emergiram nas famílias em razão da pandemia e das aulas

remotas, embora saibamos, através de levantamentos e estudos[20], que fenômenos como a violência intrafamiliar, por exemplo, aumentaram neste período. Focamos em relatar especialmente o que tem se evidenciado com relação às implicações da pandemia na vida de professores e estudantes, porém, sabemos que todos atores escolares foram afetados. Também não mencionamos outros fatores que geram apreensão, tais como o receio de ser contaminado pelo vírus, o adoecimento em razão da Covid-19, bem como a perda de pessoas próximas em razão da doença e suas complicações, o que afeta a saúde mental da população em geral, por conseguinte, da comunidade escolar. Porém, salientamos que todos esses fatores estarão presentes nas escolas quando as aulas retornarem. Será somado a esse cenário, na volta às aulas, a necessidade de adotar protocolos de segurança e higiene, responsabilidades que ficarão sob encargo, principalmente, dos profissionais da educação. Isso nos faz perceber que a Psicologia terá um importante papel a cumprir nas escolas no pós-pandemia, para além das inúmeras demandas já existentes nestas instituições. Porém, o trabalho não deve ficar para depois, uma vez que também devemos contribuir com a sociedade neste período de isolamento social. Coerente com essa compreensão, a CE vem se fazendo ativa, proporcionando espaços de construção e diálogos desde o início da pandemia. Assim, de forma contraditória, no momento de isolamento social controlado imposto pela pandemia, houve um potente e promissor movimento de aproximação da categoria em virtude da regulamentação da Lei 13.935/2019, aproximação esta promovida pela CE do CRPRS.

Nas reuniões *on-line* quinzenais da CE, em que vários questionamentos acerca da educação, nesse momento atípico, foram sendo levantados e discutidos, nós, colaboradores da

20 Apenas para ilustrar, citamos o estudo "A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento". Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2020000400505&tlng=pt>. Acesso em: 28 set. 2020.

Comissão, iniciamos uma troca de experiências legítima, relatando as situações das escolas e instituições de ensino por nós vivenciadas e, consequentemente, a prática pessoal na pandemia. Como consequência destas discussões, levantou-se a indagação: como está a categoria que na sua essência trabalha, busca e investe na saúde mental, quando tantas pessoas estão apresentando adoecimento? Com base nessa problematização foi organizada a primeira reunião ampliada proposta pela Comissão com o tema/título "Psicólogas/os Escolares e Educacionais: Uma troca de experiências durante a pandemia", ocorrida no dia 21 de maio de 2020, com a finalidade de escutar as(os) psicólogas(os) que trabalham no contexto escolar e educacional. Essa reunião foi, acima de tudo, um espaço de trocas entre as(os) psicólogas(os) do RS, servindo, primordialmente, de alento aos profissionais que se perceberam acompanhados, compartilhando das mesmas dúvidas e angústias, afinal, enfrentava-se uma situação inédita para todas(os) e não haviam livros ou artigos científicos para se estudar e buscar estratégias/soluções (prontas). Percebemos com esse encontro, que compartilhar e fazer a palavra circular tem potência e fortalece!

A partir dessa escuta emergiram novos atravessamentos e a Educação Infantil foi posta em discussão dentro da CE: como ficam as crianças em casa numa fase tão importante do desenvolvimento humano? Com quem estas crianças estão? As escolas de Educação Infantil precisam e devem manter os estudos à distância? Que estratégias estão sendo adotadas? Quais aprendizagens são produzidas através destas estratégias? Não obstante, no diálogo com os profissionais, emerge a preocupação com a saúde mental dos professores: Como as professoras e professores estão lidando com o isolamento e, como lidarão com a volta? Reinventar-se pode estar sendo um trabalho mental árduo?

Para dar conta destas demandas e orientar os profissionais, dois novos eventos surgiram: no dia 17 de junho, o evento “CRP convida” teve como tema “Covid-19: Atuação da Psicologia Escolar/Educacional na escuta docente”, debatido pela psicóloga Bianca Stock, que foi acompanhada por representantes da CE e dos NE. A *live*[21] contou com mais 800 visualizações. Na sequência houve a reunião *on-line* ampliada que debateu o tema “Educação Infantil”, também com o propósito de escutar as(os) psicólogas(os) que atuam nesse nível de ensino, ocorrida no dia 09 de julho, contando com a participação de psicólogas convidadas.

Com as reuniões e outras escutas realizadas (todas de forma *on-line*), percebemos que o acesso ao CRPRS durante a pandemia expandiu-se. Pudemos observar, através dos relatos, que a categoria está percebendo uma redução no campo de trabalho ocasionada pela pandemia. Descobrimos muitos profissionais que são empresários, como proprietárias(os) de escolas, vivendo a tensão pela suspensão das atividades presenciais e a evasão dos alunos acarretada pela pandemia; psicólogas(os) que atuam em escolas particulares, preocupadas(os) em garantir o ensino dos conteúdos e acalmar as famílias com cobranças neste sentido, etc. Nos encontros, em conversas paralelas no *chat* das videoconferências, ocorreram muitas trocas de informações sobre qual aplicativo, plataforma e programa, ou seja, quais ferramentas e ações têm sido empregadas pelas instituições, para viabilizar o ensino remoto. Ou seja, em lugar de uma reflexão sobre como a categoria estava sentindo todo o processo pandêmico, observamos que essa era a necessidade mais imediata a qual precisávamos contribuir.

Para além do exposto, nas interlocuções realizadas percebemos que a principal preocupação da categoria, e da sociedade em geral, diz respeito ao retorno das aulas presenciais. Assim, surgem

21 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ogSRLWX8V0c>. Acesso em: 28 set/2020

questionamentos: como, quando e onde será o retorno? Tais inquietações são legítimas, visto que as decisões devem ser pensadas conforme a realidade de cada localidade e envolvem toda a comunidade das escolas. Nesse sentido, é importante articular de que forma o psicólogo(a) que atua na Educação pode contribuir para esse momento, considerando a importância de favorecer o fortalecimento dos vínculos, de construir espaços de escuta do docente, de auxiliar alunos e famílias nessa retomada, pensando em intervenções que possam contribuir no enfrentamento das variadas situações e demandas que virão com a reabertura das instituições educacionais.

No percurso ora relatado, foi - e continuará sendo - muito necessária a intervenção das(os) profissionais da psicologia que atuam na educação, dando suporte à complexidade desse processo, com vistas à promoção e prevenção em saúde mental e produção de cuidado. Demarcamos aqui que, independente das vertentes epistemológicas e metodológicas de Educação e Psicologia adotadas pelas psicólogas(os) escolares/educacionais, tanto no retorno das atividades após a pandemia, quanto na implementação da Lei 13.935/2019, defendemos que a única Psicologia possível na Educação é a que se fundamenta em bases críticas.

Como indicado no Relatório Técnico do GESTRADO/UFMG (2020), os problemas recorrentes da educação básica pública no país foram evidenciados neste contexto de pandemia. Complementando,

> Dada a destacada desigualdade econômica e social do país e os problemas de infraestrutura das escolas, faz-se necessário o exame rigoroso de cada caso com o fim de evitar generalizações que podem incorrer em graves injustiças. A busca de soluções no plano imediato requer amplo diálogo envolvendo toda a comunidade educacional e outros setores da sociedade (GESTRADO/UFMG, 2020, p. 22).

Desse modo, nos servimos dessas compreensões para firmar o posicionamento da CE do CRPRS, as quais têm pautado os diálogos

com a categoria, de que não podemos nos valer de qualquer concepção de Educação e atuação em PEE que não esteja dentre as concepções críticas, pois incorreríamos no grave erro de retroceder a perspectivas ultrapassadas (excludentes, medicalizantes, individualizantes), e que poderão contribuir e até agravar a desigualdade. Afirmamos, com base no que temos observado e também nos debates ocorridos nos eventos *on-line,* que a pandemia do coronavírus colocou em destaque a desigualdade social e os discursos que permitem a manutenção de disparidades. Em nossos eventos, isso ficou explícito a partir das preocupações distintas daqueles que trabalham no ensino público e privado. Enquanto o primeiro grupo estava angustiado com a falta de alternativas de comunicação com os alunos, o segundo, inquietava-se com o excesso de atividades exigido pelos pais e/ou escolas. Ao lançarmos olhar para isso de forma coletiva, buscamos romper dicotomias e inventar nossos fazeres e práticas e, inclusive, modos de existir. Isso nos traz alento em tempos onde a imprevisibilidade se faz tão real e assustadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo a apresentação da trajetória da Comissão de Educação do CRPRS, especialmente as articulações ocorridas no ano de 2020, sinalizamos que a PEE que queremos está em construção, especialmente porque está sendo edificada em uma circunstância única e sem precedentes recentes, momento em que vivemos uma pandemia. E mesmo com tantas incertezas e diante de um cenário tão instável, temos convicção, como obreiros firmes, que estamos alicerçados em base sólida, sabendo muito bem qual Psicologia na/com a Educação queremos, isto é: problematizadora, crítica, atenta aos processos educativos e, principalmente, que não se coaduna à uma lógica hegemônica de pensamento, que funciona excluindo,

adaptando e aniquilando subjetividades, medicalizando, colonizando. Outrossim, uma psicologia com a educação que não vá ao encontro de individualizar questões que são essencialmente coletivas.

Outro ponto a ser registrado aqui diz respeito à complexidade de regulamentar a Lei 13.935/2019, tão importante para a sociedade, em plena pandemia da Covid-19 e as restrições por ela impostas. Possivelmente, sua implementação coincidirá com o período pós-pandemia, o que exigirá muito das(os) profissionais da Psicologia. Além do contexto descrito, múltiplas atividades têm ocorrido concomitantemente. Enquanto a CE dialoga com a categoria, organiza a construção da minuta que será enviada ao poder executivo (orientando sobre a regulamentação da Lei 13.935/2019), e busca informar a sociedade sobre a atuação da PEE, ainda depara-se, ao revisar os documentos referenciados pelos Conselhos, com a seguinte pergunta: qual a concepção de educação do CFP e CRPs? Essa indagação possibilitou perceber que não discutimos a concepção de educação dentro da CE e nem fizemos o movimento de lançar vistas aos documentos já produzidos, o que nos fez questionar nossas próprias ações.

O auge dessas problematizações se deu quando, na leitura do documento que seria emitido pelo CRPRS para orientar Estado e municípios quanto a implementação da lei, foi pontuada a ausência das palavras subjetividade e educação integral, que se apresentam como os termos mais apropriados para pensar uma educação que considere a produção de subjetivação simbolizante, emancipatória e cidadã. Só assim a Comissão deixa de operar numa lógica de “dar conta de uma lei” e passa a trabalhar com um movimento dialógico e crítico, revisando documentos, dialogando e criando as condições de abertura para a apropriação mais profunda sobre o fazer do psicólogo na escola, a partir dos fundamentos do campo da educação e da psicologia. Foi assim que passamos a romper com automatismos, rever

concepções e pensar outros rumos. Acreditamos também que isso foi possível em decorrência da pandemia e os espaços de discussão *on-line* que ela possibilitou.

Dessa forma, as construções da CE e dos NE do CRPRS revelaram "pistas" de algo que precisamos estar atentos e que vem ganhando consistência. Com a entrada de novos colaboradores e colaboradoras, vários olhares e experiências são trocadas no espaço-tempo das reuniões *on-line*, afinal somos profissionais com construções, abordagens e subjetividades diferentes e nisso se presentifica a riqueza do que precisamos colocar em suspensão para nos fortalecermos. Isso aponta que a busca de soluções requer amplo diálogo. Tanto no âmbito do CRPRS, quanto nas escolas, onde atuamos envolvendo toda a comunidade educacional, bem como com outros setores da sociedade.

Ressaltamos, ainda, que são muitos os colaboradores e membros do CRPRS, atores de todo processo aqui narrado. Nós, autoras(es) deste capítulo, somos apenas uma parte dessas "cenas" e desse percurso que é resultado de ressonâncias políticas, de encontros potentes, de uma preocupação coletiva com a produção de cuidado, com os campos de atuação, com as áreas de conhecimento, enfim, com a vida que pulsa. Esperamos que os caminhos percorridos até aqui possam contribuir com uma educação crítica e emancipadora da condição humana.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. E. M. *Psicologia Escolar Práticas Críticas*. Casa do Psicólogo, 2003.

BOURDIEU, P. CHAMBOREDON, J-C. PASSERON, J-C. *A profissão de sociólogo:* preliminares epistemológicas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Parecer 05/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020-1.pdf-HOMOLOGADO.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA - 7ª REGIÃO. Portaria n° 005 de 23 de fevereiro de 2020. Resolve instaurar a Comissão de Educação. Porto Alegre, RS,13 de fev de 2020. Disponível em: <https://transparencia.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/8/2020/02/05.2020.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica: Eixo 1. Brasília, DF, 2013.

DARDOT, P., LAVAL, C. *A nova razão mundo:* ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DE CARLI, F.G. *A medicalização e a patologização da infância:* epistemologia subjacente e repercussões na escola. 2015. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2018.

DUFOUR, D.R. *O divino mercado:* a revolução cultural liberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

DUNKER, C. *Paixão da ignorância:* a escuta entre psicanálise e educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FIRBIDA, F. B. G., & VASCONCELOS, M. S. O desenvolvimento histórico da psicologia escolar crítica no BRASIL. *Psicologia em Estudo*, 23, 2018. Acesso em: 27 set. 2020.

GADOTTI, M. *Interdisciplinaridade:* Atitude e Método. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999. Disponível em: <https://silo.tips/download/interdisciplinaridade-atitude-e-metodo>.

SCARPARO, H. B. K.; GUARESCHI, N. M. Psicologia social comunitária profissional. *Psicol. Soc.* [on-line]. 2007, v.19. n. 2, p. 100-108. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v19nspe2/a2519ns2.pdf> Acesso em: 13 ago.2019.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa:* o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina, Editora Planta: 2004.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia:* uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

SOUZA, M. P. R. de. In: BEATON, G. A.; CALEJON, L. M. C.; ELEJALDE, M. F. *Enfoque histórico-cultural:* problemas de las prácticas profesionales. São Paulo, SP. Terracota editora, 2017.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, Dec. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>. Acesso em: 25 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO). Relatório Técnico Trabalho docente em tempos de pandemia, 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

VIANA, M.N. Psicologia Escolar: que fazer é esse? *Conselho Federal de Psicologia.* Brasília: CFP, 2016.

Capítulo 32

POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR EM CENÁRIO PANDÊMICO: GRUPO DE ESTUDOS E DE AJUDA MÚTUA PARA MULHERES COMO FORMA DE ENFRENTAMENTO

Camila Silva Marques Serrati
UFU, camilaserratti@gmail.com

Kamila Carleto Fernandes
UFU, kamilacarleto@gmail.com

A pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), tem alterado a rotina de grande parte da população. Diante da mais impactante pandemia da história mundial, algumas medidas foram recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para o combate à pandemia. Fomos, sobretudo, colocadas(os) face a face com a urgente necessidade de isolamento social, além de um conjunto de outras ações que objetivam controlar o contágio e disseminação da doença.

Dentro dessa realidade, muitas modificações foram feitas às pressas e receberam o nome de "*novo normal*", indicando que, de agora em diante, será assim que funcionaremos. A Psicologia Escolar se viu então, encarando um "*novo normal*" assustador, com aulas suspensas, fechamento das escolas, aulas retomadas no modelo remoto, a invasão às casas e vidas dos profissionais da educação, a evasão das pessoas que compõem as classes menos favorecidas e não possuem acesso à internet, dentre tantas outras alterações drásticas em um cenário do qual não se pode fugir: agir é urgente!

Por acreditar nessa urgência da ação, buscamos nos adaptar de forma que o trabalho não cessasse por completo, e por isso, optamos por atuar com Grupos de Estudos e de ajuda mútua na nossa prática diária. Vimos muitas perdas, mas, também vimos muitas descobertas e ganhos, por isso, queremos com esse Relato de Experiência, contar o que vivemos e aprendemos com nossa atuação no cenário pandêmico.

AGIR É URGENTE: PRÁTICAS DA PSICOLOGIA ESCOLAR PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

A formação de grupos de ajuda mútua se configura como dispositivo de cuidado em saúde mental já reconhecido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), e também, pela Organização

Pan-Americana de Saúde (OPAS), diante de situações de emergência humanitária. Sabemos que, neste momento, no contexto atual da pandemia do COVID-19, a maioria dos grupos que já existiam presencialmente, passaram a acontecer online, em uma tentativa de manter a continuidade das atividades, evitando a transmissão e contaminação do vírus entre as pessoas. Porém, neste trabalho, o grupo do qual falamos já nasce dentro da configuração do "*novo normal*", pois esse coletivo só se formou e teve suas atividades iniciadas a partir e por causa do contexto pandêmico, falaremos mais sobre isso adiante.

A pandemia exigiu de todos a descontinuidade da vida como a conhecíamos, fazendo com que as pessoas ficassem, dentro de casa e mais sozinhas, o que levou os diversos desafios, questões diárias que já existiam na vida de cada um se somarem às dificuldades trazidas pelo distanciamento/isolamento social.

Algo que nos chama a atenção e que tem sido discutido por pesquisadores e membros dos comitês de crise para o enfrentamento da pandemia, são o modo como as reverberações que as medidas de distanciamento social adotadas a nível macro têm afetado a nível micro também, na vida privada, no relacionamento interpessoal, especialmente entre parceiros íntimos e entre pais e filhos (MARQUES ET. AL., 2020).

Como essa escrita se trata de uma prática sobre um Grupo de estudos e de ajuda mútua feito por e para mulheres, buscaremos voltar nosso foco para a realidade das mulheres no Brasil, em meio a pandemia.

O aumento da violência contra a mulher neste momento de distanciamento social não é realidade única do Brasil, e foi observada também nos países como a China, Reino Unido, Estados Unidos e França (MARQUES ET. AL., 2020). Isto nos mostra o

quanto esta é uma situação de saúde pública, que deve ser olhada com urgência e, medidas para proteção das mulheres devem ser tomadas imediatamente.

Entendemos que dada a crise sanitária, econômica e social em que nosso país se encontra, situações em que a mulher está em vulnerabilidade, seja ela financeira ou emocional, pela necessidade de estar mais tempo em casa no cuidado do trabalho doméstico, cuidado das crianças e idosos, encorajam abusadores a situações de violência e abuso de poder. Com o isolamento e a necessidade de fechamento de creches, escolas, igrejas e serviços de proteção social, as mulheres ficaram desamparadas uma vez que estes espaços funcionam como redes de proteção, o que acaba agravando situações de violência.

O momento que estamos vivendo nos coloca diante da urgente necessidade de reconfiguração do trabalho da(o) psicóloga(o) escolar, levando em consideração o surgimento de novas necessidades dentro do contexto da pandemia, que nos colocou diante de públicos e práticas até então não utilizadas e, também, diante da necessidade de políticas educacionais que deem conta de tais demandas. Nesse ponto é interessante retomarmos o excelente trabalho de Barbosa (2012), no qual a autora divide a história da Psicologia Educacional e Escolar[1] em categorias:

> 1) colonização, saberes psicológicos e educação – educando meninos rudes (1500-1906), 2) a Psicologia em outros campos de conhecimento (1906-1930), 3) desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicologistas na educação (1930-1962), 4) a Psicologia educacional e a Psicologia do escolar (1962-1981), 5) o período da crítica (1981-1990), 6) a Psicologia educacional e escolar e a reconstrução (1990-2000) e 7) a virada do século: novos rumos? (2000-). (BARBOSA, 2012, p. 113, grifo do autor).

1 Barbosa e Souza (2012) afirmam que o termo educacional diz respeito aos estudos que abordam aspectos educacionais sob o olhar da Psicologia. O termo escolar foi estabelecido depois e possui ligação com a atuação da Psicologia no cenário da Educação, fazendo uso dos conhecimentos produzidos na área.

Pensando em toda a trajetória já percorrida até aqui, nos vemos diante de um dos maiores desafios de todos: onde fica a Psicologia Educacional e Escolar nas mudanças forçadas pela pandemia? Se pensarmos que, um dos principais papéis da psicóloga(o) da área, é trabalhar no seio das relações, como cuidar dos vínculos dentro deste formato que recebeu o nome de "*novo normal*"? Como pensar os processos de ensino e aprendizagem nesse momento em que estamos todas(os) redescobrindo formas de se relacionar, de existir e de compartilhar?

Além disso, como e o que pode fazer a Psicologia Educacional e Escolar, de modo a contribuir para a construção de práticas diárias transformadoras na vida das mulheres, especialmente nesse momento pandêmico? Sabemos que as mulheres continuam sendo maioria no cenário da educação, diversos autores (ARIÉS, BOURDIEU, CARLETO, BADINTER, FONSECA, GOLDANI) já discutiram sobre o cuidado do lar e das crianças ainda ser destinado às mulheres, e temos reflexo disso na educação, tendo profissões ainda ocupadas em sua maioria por mulheres (FREIRE, 1993) .

Sendo assim, acreditamos em uma Psicologia que vai além dos muros da escola e entendemos que as instituições escolares fazem parte de uma rede de proteção às mulheres, além das crianças e adolescentes. Pensando nisso, em meio a pandemia, foi criado o Grupo de Mulheres, no qual partimos da compreensão de que o Grupo funciona como possibilidade de acolhimento e cuidado para aquelas que se sentem vulneráveis em seus próprios lares, além de facilitar a construção de práticas diárias transformadoras para a vida de cada uma, levando em conta cada realidade, trabalhando conjuntamente.

Entendemos que o trabalho da psicologia escolar e educacional é feito em conjunto entre família, comunidade e instituição (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019). Acreditamos que no cenário

pandêmico isto se torna ainda mais presente, estando a escola dentro das casas das famílias, mesmo que de forma remota.

Defendemos mais uma vez o compromisso social da psicologia e a necessidade de uma prática escolar para além dos muros da escola. Acreditamos que o grupo de mulheres propõe essa interlocução, por promover "um cuidar de quem cuida". O Conselho Federal de Psicologia discorre sobre

> O tema da educação e sua interface com a psicologia nas Políticas Públicas, pela sua relevância social, se faz presente também em vários documentos editados pelo Crepop. Como exemplos, podemos citar o Documento de Referência Técnica para Prática de Psicólogas(os) no Centro de Referência Especializado da Assistência Social - CREAS (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013b) que debate a importância da relação entre escola e política de Assistência Social para abranger a complexidade da intersetorialidade e abarcar as demandas da população que procura esses serviços; (...) apresentando novas possibilidades de trajetórias emancipatórias. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019).

Ademais,

> fornece diretrizes relevantes para profissionais que atuam em interface com a educação, em especial, no campo da educação básica, promovendo novos olhares e possíveis práticas diante da realidade identificada nesse contexto de atuação (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019)

Entendemos, portanto, que neste momento atípico na nossa história mundial, que a psicologia deve atuar em direção a emancipação das mulheres, "se faz necessário demarcar posicionamentos em defesa da não neutralidade da educação (...) da escola como espaço privilegiado para reflexões sobre relações de gênero, sexualidade (...) afirmando as contribuições do trabalho da psicologia nestes assuntos e na desconstrução de violências, tais como o machismo, a LGBTfobia, o racismo, sexismo (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019).

Acrescentamos a este aspecto uma escola para além do ambiente físico, mas atuante em outros espaços sociais, como o que estamos nos deparando agora no ambiente virtual.

O GRUPO DE MULHERES - CUIDAR DE QUEM CUIDA

O Grupo de Mulheres surgiu em maio de 2020, já dentro do cenário pandêmico, tendo inicialmente o objetivo de acolher e oferecer suporte às mulheres. No início, o grupo contava com 10 participantes, mas, cresceu de forma relativamente rápida e hoje, somos 30 membros. Todas as decisões e acordos, desde o início, foram feitos conjuntamente através do diálogo. Com isso, houve um acréscimo aos objetivos do Grupo que passou também a buscar a emancipação de mulheres através dos estudos coletivos.

Os encontros são quinzenais através da Plataforma Google Meet, e a cada novo encontro, uma nova mulher atua como mediadora da conversa. Essa mediação tem se mostrado importante e rica, pois leva as participantes a estudarem o tema antes, para que possam compartilhar com as outras. Além disso, favorece o desenvolvimento pessoal de cada uma, levando a romper barreiras de timidez e insegurança. Alguns dos temas já trabalhados são: padrões estéticos, saúde da mulher, sexualidade, o envelhecimento da mulher, o lugar da mulher na arte, dentre outros. E é importante ressaltar que, como algumas mulheres já compartilharam, o grupo tem sido relevante ao passo que algumas dessas temáticas jamais seriam estudadas por elas caso não houvesse a troca.

A participação é gratuita, pois visamos alcançar o máximo de mulheres possíveis, de diferentes classes sociais e econômicas,

buscando estudar coletivamente para transformar a nossa realidade e a de muitas outras. Apesar disso, não podemos nos esquecer de que, ao mesmo tempo em que a internet tem o poder de aproximar, ela também pode gerar afastamentos para os quais precisamos nos atentar cuidadosamente. Compreendemos que alcançamos muitas mulheres, porém, ainda assim estamos falando de um público específico, aquelas que têm computador, acesso à internet, à informação e a possibilidade de ter um lugar e momentos de privacidade dentro de casa para que possa participar.

Como psicólogas que atuam na área da Psicologia Educacional e Escolar, é imprescindível levantar tais questionamentos: como são acolhidas, como estudam e se desenvolvem as mulheres que não têm acesso a esses meios de comunicação? Como ficam as mulheres de classes menos favorecidas diante de uma situação em que o estudo passa a ser possível apenas para algumas? Sabemos que muitas universidades têm fornecido empréstimos de computadores e outros eletrônicos, mas ainda não se tem o suficiente para alcançar todas.

Não temos a intenção de responder essas perguntas, mas sim de provocar uma reflexão crítica acerca do que estamos chamando de práticas possíveis em Psicologia Educacional e Escolar para além dos muros da escola, e, em meio a uma pandemia. Práticas possíveis para quem?

SOBRE AS PARTICIPANTES

As participantes do grupo têm entre 18 e 60 anos - as mulheres mais velhas vieram a fazer parte do grupo a partir da discussão sobre o envelhecimento da mulher, no qual as convidamos para ouví-las e incluí-las em um grupo que fala sobre feminismos, que busca a

emancipação das mulheres, na tentativa de fugir da falha etária que o movimento feminista carrega. Entendemos que o feminismo é para mulheres de todas as idades.

As participantes chegam até o grupo através de divulgações na internet, mais especificamente por meio da rede social Instagram, e também, por convites feitos por cada uma individualmente.

DIÁLOGOS QUE SE TRANSFORMAM EM POTÊNCIAS: A IMPORTÂNCIA DO GRUPO DE MULHERES

O ser humano está em constante desenvolvimento. De acordo com Vigotski, o desenvolvimento humano se dá em espiral, onde toca a mesma posição diversas vezes enquanto avança para um nível superior (VIGOTSKI, 2007). Sendo assim, trabalhamos de forma a facilitar esse processo com cada participante, com a compreensão de que, independente da faixa etária ou contexto, todas estão se desenvolvendo. E, partindo dessas concepções, nos propomos a construir possibilidades coletivas de práticas transformadoras no dia a dia das mulheres, pois acreditamos que os aprendizados geram ações no micro e no macro, e essas têm a capacidade de gerar mudanças, impactar positivamente a qualidade de vida de cada uma, levando à emancipação.

Entendemos que a afetividade perpassa as relações e são fundamentais no processo de aprendizagem, pois é através dessa troca afetiva que o aprendizado acontece. Leite (2018) afirma que com isso, pode-se compreender até mesmo os gostos e as aversões com relação a determinadas disciplinas. Em suas palavras,

> uma história de mediação marcadamente positiva produz, a curto prazo, um movimento de aproximação entre o aluno e o objeto, de natureza afetiva; o contrário também vale: uma história de relação afetiva negativa produz um movimento de afastamento entre o sujeito e o objeto. (LEITE, 2018, p.41).

Nessa perspectiva, temos percebido a riqueza que tem sido esse processo de aprendizagem. As mulheres se sentem confortáveis para contar de suas angústias, inquietações e experiências que já tenham passado, para além de estudarmos determinada temática. Os assuntos são perpassados pelas vivências individuais de cada mulher e os diálogos construídos a partir disso, produzem mudanças no modo que têm de enxergar o mundo e a sua existência. Sobre este aspecto Vygotsky (1998), por sua vez, destaca o importante papel das interações sociais para o desenvolvimento, a partir da inserção do sujeito na cultura. Essa inserção acontece por meio das interações sociais com as pessoas significativas que estão no ambiente do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Grupo de Mulheres tem se mostrado uma potente ferramenta de transformação, suporte e criação de vínculos, mesmo on-line. Além disso, tem sido notável a forma como as participantes têm se desenvolvido pessoalmente e em termos de aprendizados também. Por isso, o Grupo se denomina como Grupo de estudos e de ajuda mútua.

Temos vivido experiências ricas e significativas, facilitadas pelas plataformas virtuais, e acreditamos que são importantes, pois nosso trabalho encontra através delas uma possibilidade de continuidade. Porém, apesar disso, reiteramos que esses espaços e plataformas devem compor nossas práticas de forma suplementar, como suporte

ou acréscimo ao trabalho. Não acreditamos que essas condições devam se manter posteriormente a pandemia, no "*novo normal*", pois como já exposto, esse cenário é excludente e portanto, oposto ao que a psicologia enquanto ciência e profissão propõe.

Acreditamos e lutamos por uma prática que busca ação para além dos muros da escola, das universidades. Uma Psicologia Educacional e Escolar que encontra brechas em sistemas cada vez mais excludentes, como esse "*novo normal*", e cumpre seu papel social, mesmo em tempos de pandemia.

Com relação às práticas psicológicas, acreditamos que elas devam retornar para os espaços físicos, assim que for possível. A Psicologia é construída através da relação entre os seres humanos, e quando isso se dá através de uma plataforma virtual, sabemos que a interação é prejudicada.

Entendemos que esse momento é de reinvenção e de reformulação, tanto nas práticas como nos estudos, e nos propusemos a contar um pouco sobre como tem sido nossa trajetória nesse relato de experiência, mostrando alguns lugares não ideais, mas possíveis e necessários.

Entendemos que o trabalho com as mulheres, principalmente as que estão em situação de vulnerabilidade e fragilizadas, deve acontecer em uma rede de proteção, sendo dever do Estado e da comunidade, oferecer amparo e cuidado à elas. Como falamos acima, a escola funciona como um espaço possível de encontrar ajuda e, dentro desse cenário pandêmico que vivemos, encontrar ouvidos e olhares atentos para essa realidade, mesmo que através do online, é uma estratégia de enfrentamento às violências que sofremos enquanto mulheres.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, D. R. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. Psicologia: Ciência e Profissão, 32(spe), 104-123. https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000500008.

BARBOSA, D. R., & SOUZA, M. P. R. DE. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. Psicologia Escolar e Educacional, 16(1), 163-173. https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (2019). Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica. Brasília: CFP, 2019 Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf

FREIRE, P. (1993). Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água.

LEITE, S. A. DA S. (2018) Bases teóricas do grupo do afeto. In: Leite, Sérgio Antônio da Silva. (org.) Afetividade: as marcas do professor inesquecível. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 27-49. ISBN 978-85-7591-528-8

MARQUES, E. S., MORAES, C. L. D., HASSELMANN, M. H., DESLANDES, S. F., & REICHENHEIM, M. E. (2020). A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. *Cadernos de Saúde Pública, 36,* e00074420.

VYGOTSKY, L. S. (1998). O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (2007). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Capítulo 33

ESTIGMA E PATOLOGIZAÇÃO DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cristina Miyuki Hashizume
PPGE/UMESP, cristina.mhashizume@gmail.com

INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade medicalizada, a chamada "era dos transtornos" (COLLARES & MOYSÉS, 2018). Por medicalização, entendemos a atribuição de explicações médicas, ou que recorrem principalmente à causalidade orgânica, a questões da vida social, sempre envoltas em uma rede de engendramentos, datada e historicamente determinada (Fórum sobre medicalização da educação e da sociedade, 2015a; 2015b; 2018).

Face às questões relativas a problemas no processo de ensino e aprendizagem, é notável o uso de saberes das Ciências Médicas (Biologia, Neurociências, Farmácia, Pediatria) para compreensão, aprender desviantes. São muitos os termos utilizados para enunciar tais comportamentos: "opositores", "anti-sociais" referindo-se ao comportamento em termos mais gerais, e "transtornos globais de desenvolvimento" ou "transtornos hipercinéticos". Dentro desse cenário, nosso tema é a relação entre diagnóstico e estima na vida escolar de crianças com problemas de aprendizagem, laudadas ou não. Além de diagnósticos bastante recorrentes no cotidiano escolar, como o transtorno opositor desafiador (TDO), o transtorno da conduta (TC) e o transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), somam-se outros que são oficialmente reconhecidos como deficiência no Plano de atendimento especializado aos alunos: são eles o Transtorno Global do Desenvolvimento e Transtorno do Espectro Autista.

Amparados em autores da Psicologia Escolar (MORALES-NAVARRO, 2015; ANGELUCCI & RODRIGUES, 2018; COLLARES & MOYSÉS, 2018; PANI& SOUZA, 2018), da Medicina Social (AMARANTE et al, 2018; CAPONI, 2018, CANGUILHEM, 2009) e de autores da Educação que estudam o fracasso escolar e o produtivismo nas escolas (BAUER, 2006; CALDERÓN & OLIVEIRA-Jr, 2013; PIOLI& OLIVEIRA,

2019) e de epistemólogos interdisciplinares da contemporaneidade (BAGRICHEVSKY et al, 2010; CASTIEL et al, 2011; CASTIEL, 2017; FERREIRA et al, 2015) discutiremos o estigma relativo aos alunos que têm problemas de aprendizagem, sejam oficialmente laudados ou não (GOFFMAN, 2009) e como esse fenômeno impacta na subjetividade dessas crianças em termos de Direitos Humanos (AMARANTE et al, 2017, SILVA & ARELARO, 2017; MALUSCHKE, 2004).

Dentro de um debate que relaciona saúde e educação, entendemos que os alunos com problemas de aprendizagem têm suas questões associadas a patologias e valores como preguiça e indocilidade, o que estigmatiza sua condição de aluno. Tal estigmatização fica clara na linguagem dos laudos e relatórios docentes, médicos e de especialistas pelas quais o aluno passa, num longo caminho de busca à "cura" da sua dificuldade. Frente a essa problemática, nosso objetivo é descrever o processo de encaminhamento dos alunos com problema de aprendizagem a serviços de saúde e educacionais em busca de diagnóstico e tratamento de seus problemas ao longo dos anos escolares.

Num cenário social medicalizado, os problemas de aprendizagem são compreendidos como tendo etiologia orgânica e tratados individualmente ou na família, num processo atravessado por julgamentos das mais diversas ordens, culpabilizando-os pela sua ineficiência no aprendizado. A partir de um olhar curativo, ou no máximo, preventivista, os encaminhamentos de alunos aos postos de saúde e clínicas, medicamentoso ou não, enfraquecem o saber pedagógico e sua legitimidade para lidar com os problemas de aprendizagem. Compreendendo que a aprendizagem depende muito do professor e de seu saber-fazer docente, analisaremos e explicitaremos as práticas patologizantes e estigmatizantes que acompanham os encaminhamentos, diagnósticos e receituários registrados em prontuários de uma escola municipal integral situada na região metropolitana da Grande São Paulo.

A seguir, descrevermos a pesquisa, apresentando seus resultados e produzindo uma compreensão qualificada a partir das leituras previamente anunciadas anteriormente.

SOBRE A PESQUISA

Nossa pesquisa qualitativa se debruçou sobre 8 prontuários de uma escola municipal de tempo integral da Grande São Paulo (SP) a partir de indicações da coordenação em relação a crianças que frequentavam a sala de recursos multifuncionais (SRM) ou que apresentavam questões relativas a problemas de aprendizagem. Foram realizadas rodas de conversa com três professoras que atuam nesta escola, sendo uma da sala regular e as demais atuantes na sala de recursos multifuncionais. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (nº 4257145/2020 CAEE: 25103319.6.0000.5508). Foi produzido um crivo de análise que serviram de base para a construção de categorias de análise dos documentos pesquisados *in loco*. A partir desse material, houve tabulação do *corpus empírico* e posterior análise a partir do referencial teórico eleito para discussão.

REFERENCIAIS DA COMPLEXIDADE: INSTRUMENTAL PARA UM OLHAR COMPREENSIVO SOBRE OS ENCAMINHAMENTOS E DIAGNÓSTICOS ESCOLARES

Para nossas análises, estaremos amparados em autores da Psicologia Escolar (MORALES-NAVARRO, 2015; ANGELUCCI & RODRIGUES, 2018; MOYSÉS & COLLARES, 2018; PANI& SOUZA,

2018) que anunciam a importância de um debate sobre o excesso de participação do olhar médico e organicista sobre os problemas de aprendizagem. Para Conrad (1992) medicalizar é definir um problema em termos médicos, utilizando linguagem médica para descrevê-lo ou usando uma intervenção médica para tratá-lo. Faz-se importante ressaltar que esse termo não se refere apenas a medicamentos e à medicina, mas a uma lógica que infere causalidades orgânicas e biologicistas a comportamentos e modos de aprendizagem escolar (CALIMAN, 2013). Nesse sentido, refere-se a áreas diversas como a Neurologia, a Bioquímica e até abordagens específicas da Psicologia, Psicopedagogia, Fonoaudiologia, além de outros saberes especialistas, que detêm um saber peculiar, imperando sobre os saberes pedagógicos.

O volumoso prontuário de cada aluno com problemas de aprendizagem é resultado, em geral, de muitas consultas médicas, sendo poucas com o mesmo profissional e aplicação de exames ou testes psicológicos e psicopedagógicos, o que seria a "comprovação documental" orgânica ou clínica da etiologia do problema de aprendizagem da criança. As fichas das crianças demonstram que estas são atendidas por uma diversidade de especialistas: psicólogas, fonoaudiólogas, além de neuropediatras, dentistas, neurologistas, psiquiatras, terapeutas ocupacionais, musicoterapeutas, professores de AEE, psicopedagogas, pediatras e tantos outros profissionais... que acabam por patologizar as subjetividades desses alunos em formação. Para efeitos deste capítulo, nossas análises serão horizontais, buscando semelhanças, possibilidades de interpretação a partir da recorrência de práticas e discursos, sendo deixados para outra oportunidade, análise vertical da história dos alunos estudados.

Os prontuários dos alunos se encontravam incompletos, com poucas informações sobre queixa, demanda e histórico de seus problemas de aprendizagem, quase sempre se amparando em análises

biológicas: um não encaixe da articulação bucomaxilo-mandibular para justificar atendimento fonoaudiológico/odontológico, transtornos diversos (TEA, TOD, TDAH) que demandam encaminhamentos para neuropediatras ou psiquiatras ou pediatras, uso de medicamentos controlados para problemas de aprendizagem, ou mesmo exames/avaliações especializadas *pari passu* a atendimentos com psicólogos/psicopedagogos. No caso do aluno com problemas no maxilar não fica claro se tratar de um problema odontológico ou psicopedagógico, tendo em vista tantos atendimentos diferentes pelo qual a criança foi submetida.A biologização dos problemas da aprendizagem é percebida no manuseio dos prontuários, quando tais diagnósticos e encaminhamentos se sobrepõem uns aos outros, sem continuidade, em relatórios que mencionam e responsabilizam a família por não acompanhar a criança nos tratamentos indicados nos diversos receituários. O controle de comportamentos "anormais" é descrito nos documentos, conforme discutido por Caliman (2013).

Seis prontuários tinham diagnósticos fechados: um aluno é síndrome de Down, um é surdo e quatro têm Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA, diagnóstico desmembrado do TGD no catálogo DSM-5 (2013), se constitui como transtorno do neurodesenvolvimento, que pode se apresentar graduado, dependendo dos sintomas serem mais ou menos severos, porém a gradação referente ao nível das criança atendidas não ficam claras no relatório, mas fazem referências recorrentes a déficits na comunicação e na interação social em múltiplos contextos de forma persistente.

Os demais dois prontuários não tinham diagnósticos definido. Apesar do Atendimento Educacional Especializado, previsto no Decreto 7611 (2011), congregar várias atividades, direitos, e planos referentes ao atendimento diferenciado a crianças, tenha ela sido diagnosticada ou não (Nota Técnica n.4; BRASIL, 2014),

percebemos que as cinco crianças sem diagnósticos fechados tinham a sua aceitação na sala de recursos multifuncionais sendo questionada nas conversas informais, sob alegação de não se tratarem do público alvo do AEE (BRASIL, 2011). A Nota Técnica no. 4 (BRASIL, 2014) obriga o acolhimento na sala de recursos de toda criança que apresentar necessidade de atendimento, se dá de forma bastante sutil e não admitida explicitamente. A Lei Brasileira de Inclusão (2015) também é clara no que se refere à necessidade de acolhimento desse perfil de criança com problemas de aprendizagem, sejam elas laudadas ou não.

Foi notada na análise dos dados dos prontuários evidente diferença entre a queixa e a real dificuldade que a criança efetivamente é diagnóstica. Entre as queixas recorrentes, se referem sempre a comportamentos de desobediência e não seguimento à norma e média esperados. Aparecem nas fichas pesquisadas a agressividade, falta de atenção, negação de obediência às atividades propostas, falta de interesse, não aprendizado, isolamento, linguagem incompreensível, dificuldade no comportamento (sic) e aprendizagem, posturas atípicas (sic). Quando do momento do primeiro atendimento médico, após consulta breve, é comum o médico apresentar uma hipótese diagnóstica e já receitar medicamento. Em relação aos remédios indicados, alguns se referem a substâncias calmantes, aumento de concentração, e uma utiliza remédio para pressão arterial, que tem por efeito colateral promover relaxamento. Lembrando que se tratam de crianças muito novas, que variam de 7 a 10 anos.

Há um diagnóstico ou de uma hipótese diagnóstica , que pode ou não se confirmar, ao longo dos anos escolares da criança. Porém, com um novo médico que atende a criança, novas hipóteses são levantadas, e nem todos os profissionais que se seguem dão continuação ao que já foi realizado pelo médico anterior. Mas independentemente disso, os diagnósticos provisórios são livremente

acessíveis para os professores, que, caso não tenham o costume de frequentemente acompanhar a ficha da criança, pode considerar uma hipótese diagnóstica como sendo algo definitivo, e isso se tornar um estigma para a criança.

Autores da Saúde Coletiva e Medicina Social (AMARANTE et al, 2018; CAPONI, 2018, CANGUILHEM, 2009), assim como autores da Psicologia Escolar têm problematizado o fracasso escolar e o produtivismo nas escolas (BAUER, 2006; CALDERÓN & OLIVEIRA-Jr, 2013; PIOLLI, 2014; PIOLLI & OLIVEIRA, 2019), realizando uma análise contextualizada histórica e socialmente num olhar da saúde e seus determinantes sociais e históricos, que afetam diretamente no desenvolvimento da criança. Entendendo que o diagnóstico em crianças em desenvolvimento não são estáveis, além de apresentarem contra indicações que não são respeitadas pelos médicos, têm apresentado em resultados de pesquisa efeitos colaterais sérios nas crianças usuárias de medicação por muitos anos seguidos. Exemplos disso são as alterações hormonais em meninos (desenvolvimento de mamas), além de sobrepeso e tendência a se tornar adultos adictos (AMARANTE et al, 2018; CAPONI, 2018).

Sabemos por estudos de Foucault (1975; 1985) como o saber médico sobre os corpos "emprestou" sua legitimidade científica para ações mais estruturais de âmbito político e de controle social. Nesse sentido, faz-se mister o reconhecimento do saber médico, e com ele, o farmacológico, o biológico e das neurociências como disseminado cada vez mais no senso comum e no meio pedagógico, o que alimenta uma ânsia de se buscar nesse saber, soluções acerca dos problemas de aprendizagem. Estudos têm mostrado o forte discurso preventivista e controlador que subjaz a medicalização dos problemas de aprendizagem: por exemplo, no uso de drogas que já se conclui terem efeitos severos e incapacitantes, principalmente em se tratando de crianças e pré-adolescentes ainda em formação

(FREITAS, 2017). Ao mesmo tempo, Freitas (2018) amparado em Canguilhem (2009) defende se abandonar o modelo de doença como parâmetro para uma sociedade saudável, principalmente levando-se em conta os efeitos clinicamente irrelevantes e danos substanciais de remédios em fase de desenvolvimento.

Caponi (2017, 2018) discute o discurso preventivista como um modo de antecipar graves transtornos futuros, além de se prevenir a delinquência. Ressalta que, até hoje, não se estabeleceu etiologia da maior parte das enfermidades mentais (apenas hipóteses múltiplas e cambiantes) assim como se estabeleceu para doenças puramente físicas. Parece-nos que tal prática se sucedeu em nossos prontuários estudados: medicamentos como atensina (pressão), melatonina (hormônio do sono), cloridrato de cleonidina (para tiques, hiperatividade e impulsividade e associado à pressão alta em adultos); risperidona (ansiolítico) é utilizado por três crianças investigadas.

A impossibilidade de diagnóstico estável em crianças de 5 a 7 anos, além dos efeitos imprecisos a médio e longo prazo no desenvolvimento, informação que consta na bula desse medicamento aponta a gravidade no uso desses medicamentos em crianças. Por exemplo: a Risperidona é habitualmente utilizada em casos de:

> ... esquizofrenia e outros transtornos psicóticos, para tratamento de sintomas, como: alucinações, delírios, distúrbios do pensamento, hostilidade, desconfiança, embotamento afetivo, isolamento emocional e social, pobreza de discurso e também para atenuar sintomas afetivos associados à esquizofrenia, como depressão, sentimentos de culpa, ansiedade.
>
> *Tratamento de longa duração para a prevenção da recaída (exacerbações agudas) nos pacientes esquizofrênicos crônicos.
>
> *Risperidona é indicada para o tratamento de curto prazo para a mania aguda ou episódios mistos associados com transtorno bipolar I.

*Risperidona é indicada, por até 12 semanas para o tratamento de transtornos de agitação, em pacientes com demência do tipo Alzheimer moderada a grave.

*Risperidona também pode ser usada para o tratamento de irritabilidade associada ao transtorno autista, em crianças e adolescentes, incluindo desde sintomas de agressividade até outros, como autoagressão deliberada, crises de raiva e angústia e mudança rápida de humor. Parece ser esse o uso que vem sendo recorrente nos consultórios, seja de especialistas, seja de postos de saúde.

Fonte: https://consultaremedios.com.br/risperidona/bula

A partir de um diagnóstico que nem sempre é preciso, devido às várias hipóteses que constam no prontuário dos alunos, acreditamos estar fora do protocolo ético médico o uso de tal medicamento, principalmente sabendo-se em que condições tal diagnóstico é realizado: em poucos minutos numa consulta médica. Todos as doenças para as quais o medicamento é indicado tratam-se de doenças mentais (esquizofrenia), diagnóstico esse que não consta no prontuário das crianças usuárias da substância.

Ainda em relação à imprecisão no diagnóstico, num caso estudado, em junho de 2018, a escola encaminha o aluno para o CER (Centro Especializado de Reabilitação, instituição pública), pois a família fica sem convênio, momento em que o neurologista emite laudo de TEA. Em setembro do mesmo ano, a escola recebe laudo do mesmo médico indicando TDAH. Nesse meio tempo, além da uma imprecisão no fechamento dos laudos, percebemos a mudança na medicação da criança, que é recomendada a fazer uso de medicamentos diversos para tratar cada um dos diagnósticos, num intervalo de tempo de três meses.

Vale ressaltar que as oito crianças cujos prontuários foram analisados nesta pesquisa apresentaram comportamentos considerados inadequados pela coordenação que as indicou para o estudo. Nesse sentido, podemos pensar se tal indicação se deveu ao

comportamento atual da criança (com a ingesta dos medicamentos) ou se pelo estigma criado pelos diagnósticos fechados ou inconclusivos e por se considerar hipóteses diagnósticas como sendo verdades sobre aqueles alunos. Freitas (2008) nos historiciza a subjetividade que permeia os estudos em relação a medicamentos psicotrópicos: ora apresentando efeitos severos e incapacitantes, ora causando iatrogenia e comportamentos inadequados ou embotamento afetivo. Estudos feitos sobre o uso de psicotrópicos para tratar de TDAH têm efeitos clinicamente irrelevantes e danos substanciais, sendo necessária a criação de novos valores universalizáveis de saúde, que sejam contra a violência institucional do discurso psiquiátrico sobre os corpos (CAPONI, 2018). Em grande parte dos atendimentos a crianças psiquiatras e neurologistas não praticam o protocolo de pedido de consentimento da família em relação à ministração de medicamento à criança. Nem sempre os pais são avisados dos riscos, benefícios e opções diferentes possíveis de tratamento, submetendo, por consequência, as crianças à humilhação, debilitação, prejuízos e incapacitação. A autora ainda discute como a Psiquiatria, sob a égide da ciência, mascara a função de controle social ao qual o sistema serve, uma vez que tais medicamentos serão úteis para o controle de comportamento, além de atender às queixas realizadas pela escola no que se refere à normatização do comportamento e da subjetividade daquele aluno.

Importantes epistemólogos interdisciplinares analisam a saúde persecutória e a hiper-prevenção como formas de controle social na contemporaneidade (BAGRICHEVSKY et al, 2010; CASTIEL et al, 2011; CASTIEL, 2017; FERREIRA et al, 2015). Tais autores nos fazem refletir sobre as implicações do produtivismo escolar na história de vida do aluno e quão profundas podem ser suas repercussões na história de cada um e sua respectiva família. Práticas instigadas sistemicamente pela gestão escolar, que perpetuam tradições escolares do passado,

forçam a adaptação integrativa de crianças que não se enquadram na norma tida como referência mediana (CANGUILHEM, 2009).

Castiel (2011, 2017) discute aspectos éticos que se impõem quanto à tendência à culpabilização individual em relação à doença ou a comportamento desviante em relação à média. Para o autor, a imputação da culpabilidade (dolo) dos indivíduos em relação a suas práticas e a decorrência de doenças que não temos o controle ainda é um assunto sobre o qual há incertezas. O autor historiciza a partir dos discursos de campanhas de saúde a atribuição aos indivíduos a responsabilidade pelos efeitos adversos de suas ações e sua falta de controle em relação à manutenção do que se preconiza como “boa saúde”. Também se coloca o questionamento em relação à dimensão volitiva do agir e do prazer pessoal como importantes para a garantia da saúde coletiva. Apesar da necessidade de se atribuir tal culpabilidade, percebem-se limitações ao nexo causal entre fatores não comportamentais e a gênese de patologias ou meros agravos à saúde. Tal imputação de culpa é frágil pois se baseia em aspectos de difícil definição como personalidade, caráter, força de vontade, sem levar em consideração aspectos relativos ao contexto mais amplo em que tal indivíduo e grupo social vivem e constroem suas histórias.

O apelo à responsabilização do indivíduo pelos agravos à saúde pode, sim, trazer ações importantes em benefício à saúde, mas também possibilita a atribuição de culpa e inevitabilidade aos mais vulneráveis, despolitizando uma discussão relacionada ao protagonismo e saber popular. Tais questionamentos carreiam consigo implicações jurídicas, moral, políticas e sociais à população de modo coletivo e individual. Tais práticas devem levar em consideração o cenário contemporâneo e sua complexidade, em que a competição e a convivência conflituosa intrafamiliar não pressupõe sempre valorização do cuidado com o outro. Em casos de comunidades marginalizadas ou em situação de alta vulnerabilidade social, primeiramente, faz-se

importante questionar a contradição que se estabelece em se tratando de autonomia individualista humana. Na nossa pesquisa, sabemos que atribuir ao papel individual o poder de decisão livre e autônoma como causalidade para a condição de saúde é deveras superficial, correndo-se o risco de ter um viés indenizatório em relação aos custos indesejáveis em relação ao adoecimento de cada indivíduo. Tal viés, na nossa pesquisa parece se tratar do estigma e do preconceito em relação a esses alunos e suas famílias, que sempre são vistos como os responsáveis pela não "evolução" e avanços em relação à aprendizagem considerada "normal".

Tal culpabilização também pode se dar em diferentes instâncias: a partir de julgamentos, obrigação indenizatória, por censura ou por repercussão subjetiva: sensações e manifestações de atitudes negativas em relação aos outros ou a si próprio. Quando se percebe esse tom de culpabilização entre professores e pais, ou gestores e comunidade escolar, as relações entre tais personagens se acirram, de modo a dificultar o exercício da gestão democrática e participativa na escola.

As ciências sociais e humanas também estudaram aspectos relacionais vinculados à ideia de responsabilidade, no sentido de se compreender melhor a atribuição das ações e suas consequências, a importância da circulação de informações que normatizem critérios individuais e coletivos para a garantia da saúde pública e coletiva, além da análise de aspectos subjetivos envolvidos na prevenção dos efeitos diretos ou indiretos do ato responsável do indivíduo. Também há estudos na Medicina, Psicologia e Psicanálise que se posicionam criticamente em relação ao julgamento moral imposto às ações individuais e da responsabilização individual pelas ações que "gerariam" agravos à saúde. Castiel (2011, 2017) entende que essa visão totalitária de saúde acaba por vigiar e julgar "tiranicamente" os comportamentos humanos e seus efeitos de normalização sobre a saúde.

ESTIGMA E DIREITOS HUMANOS: REFLETINDO SOBRE OS IMPACTOS DA LÓGICA ORGANICISTA NAS RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM

O tratamento em saúde mental comumente se depara com estereótipos no senso comum em relação ao perfil dos atendidos, o que constrói uma representação social propícia para a construção de representações que podem se tornar um estigma social para aquele que faz uso de atendimento psicossocial (BARROS & CLARO, 2011; SOUSA et al, 2016). Em que pese o fato de se tratar de um imaginário de senso comum, ele está posto e é uma realidade na qual pais, alunos e toda a comunidade escolar estão imersos. O estigma envolve forte desaprovação social em relação a características ou crenças pessoais, sentimento de vergonha ou humilhação psicossocial, que será vivenciado subjetivamente pelo aluno-alvo (ARMANDILHA, PETRAGLIA, 2020).

Estudos têm mostrado a importância do cuidado em relação ao uso excessivo de medicamentos e tratamentos puramente preventivos ou medicamentos focados em atuar sobre organismo físico, descrevendo a opressão psiquiátrica na medicalização do que seriam consideradas "patologias" por educadores e médicos que atendem crianças com problemas de aprendizagem.

Os fenômenos de estigmatização e a marginalização caminham muito próximos, tendo em vista os processos de controle de comportamento sociais tão próprios de instituições como a escola, importante peça de governamento da população (LOPES &, FABRIS, 2017; FABRIS & KLEIN, 2013). Bobbio (2002) *apud* Armandilha & Petraglia (2020) defendem que a emancipação necessária para a dissolução do estigma passa pelo reconhecimento da discriminação para se atuar sobre o preconceito acerca da diferença não tolerada.

Trata-se, portanto, de um processo longo de formação junto a novas gerações que construam coletivamente um outro olhar, mais tolerante e respeitoso com a diversidade. Nesse sentido, os Direitos Humanos na educação são uma possibilidade importante para a erradicação de práticas de ódio e violação de direitos mínimos já assegurados pelas leis em vigência em nosso país, mas que ainda não são efetivamente uma realidade nas escolas.

Tal processo é mais necessário ainda quanto levantamos que como consequência da estigmatização, vemos discursos de negação dos direitos a este determinado grupo, assim como possíveis reações de intolerância e violência. Estudos têm mostrado a relação estreita existente entre grupos estigmatizados e que fogem à norma e representações que remetem ao crime, doença, preguiça, ameaça (COIMBRA, MONTEIRO de ABREU, 2018; COIMBRA, 2011). Nas observações em campo, tal intolerância se revelou a partir das conversas com as professoras e com a gestão escolar, quando percebemos de forma implícita a responsabilização da família da criança pelo tratamento e "cura" da criança em relação à sua deficiência ou transtorno apresentado. Além disso, quando tratamos da relação entre família e escola, fica aparente que tal relação só é tensa devido à não colaboração dos pais em cumprir os encaminhamentos realizados a pediatras e outras especialidades. A relação conflituosa entre escola e família se daria, portanto, pela não submissão dos pais em submeter-se às orientações da escola em encaminhar seus filhos à profissionais de saúde.

Nos relatórios de especialistas analisados nesta pesquisa é recorrente o uso do termo "menor" referindo-se à criança, demonstrando preconceito em relação ao aluno pobre, associando-o à criminalidade ou à pobreza e à patologia, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, atribui a causas orgânicas a origem dos problemas comportamentais na escola. Faz-se ressaltar que desde o Estatuto da

Criança e do Adolescente (ECA), tal termo é considerado inapropriado para designar crianças e adolescentes, pois tem sentido pejorativo, reproduzindo e endossando discriminações arraigadas à exclusão social (BRASIL, 1990). No que se refere ao tratamento em relação à criança, constrói uma visão enviesada e problemática.

Goffman (1963) descreve historicamente como atributos passaram a ser concebidos como naturais e aceitáveis, havendo uma pressão social e histórica em relação a características e atitudes que vão de encontro a esta tendência. O autor discute que juntamente com a negação das atitudes diferentes apresentadas pelo indivíduo haverá um julgamento negativo, a partir dos quais serão estabelecidas relações de poder que legitimam determinados comportamentos em detrimento de outros.

Nesse jogo de poder, grupos minoritários podem ter a sua subjetividade "apagada", negando-se seus processos subjetivos, história de vida, cultura e percurso social. Em se tratando das crianças com problemas de aprendizagem, laudadas ou não, o estigma afeta sua formação subjetiva e cidadã , uma vez que terá que se deparar com constantes situações de "in-exclusão", ou seja, um duplo processo de ora aceitar, ora repelir sua condição de diferença (LOPES & FABRIS, 2017).

A importância dada aos diagnósticos tem nos feito pensar sobre seu papel no ensino-aprendizagem do aluno, assim como na eficácia (ou não) dessa informação para os professores. As idas e vindas por diversos serviços especializados desfocam o acompanhamento pedagógico escolar, já que o diagnóstico passa a ser um fim em si mesmo. Com isso, percebemos que há grande expectativa dos pais e professores de transferir à medicina e a serviços especializados a compreensão mais objetiva da doença, projetando um sonho, nem sempre concretizado, em relação à melhora na aprendizagem do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O saber médico se apresenta à escola como saber objetivo e mais palpável sobre a integralidade da subjetividade infantil. Nesse sentido, o diagnóstico do aluno com problemas de aprendizagem, mesmo que provocando um contexto propício para o estigma, parece ser visto como "mal menor", se comparado à inação do professor pela ausência de tal diagnóstico. É grave o uso do modelo de doença para se explicar e melhorar a aprendizagem de alunos com problemas de aprendizagem. O diagnóstico não parece, pelos relatórios apresentados, ser uma informação necessária para que a intervenção do professor seja exponencializada ou mais direcionada com tal informação. Dentro de um contexto tão complexo como é a escola, os impactos do estigma na subjetividade da criança precisam ser considerados. Afetar a dignidade do aluno, submetendo-o a uma "experiência" médica em que medicamentos são administrados em seu corpo, atuando na mudança comportamental, cognitiva ou física é um problema de saúde pública. Há que se ter um diálogo mais continuado entre profissionais da saúde e da educação para que não haja transferências de responsabilidades para um ou outro setor, sem resultados revelantes. Também trata-se de uma questão de violação de direitos humanos, uma vez que o estigma pode dizimar a autoestima e as formas de subjetivação desse aluno em fase de desenvolvimento. Oferecer condições dignas de aprendizagem é obrigação do estado e dos adultos.

Por parte dos pais e do senso comum, há uma expectativa de que os diagnósticos possam facilitar o trabalho do professor na sala regular, o que, de certa forma também é aceito pelos docentes e gestão escolar. Porém, percebemos, neste estudo, que frente a incompletude dos registros, assim como informações desencontradas entre a saúde e a educação os diagnósticos se dão de forma

precária, em atendimentos rápidos e que determinam a vida escolar futura por serem considerados certos e objetivamente comprováveis. Ressaltamos que a valorização do saber-fazer docente, assim como as formações em serviço intersetoriais e coletivas, aumentam seu protagonismo e efetividade da docência junto à aprendizagem das crianças, tenham elas deficiência, transtorno, ou apenas uma diferença em relação às demais.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C.B.& RODRIGUES, I.B. Heranças renitentes do modelo biomédico na educação especial. In: AMARANTE, P.; PITTA, A.M.F.; OLIVEIRA, W.F. (Orgs.) *Patologização e medicalização da vida.* São Paulo: Zagadoni, 2018.

AMARANTE, P.; PITTA, A.M.F.; OLIVEIRA, W.F. (Orgs.) Direitos humanos e saúde mental. São Palo: Hucitec, 2017.

AMARANTE, P.; PITTA, A.M.F.; OLIVEIRA, W.F. (Orgs.) *Patologização e medicalização da vida.* São Paulo: Zagadoni, 2018.

ARMANDILHA, W.; PETRAGLIA, I.C. *Identidade do aluno negro e a representatividade midiática televisiva.* 2020. 79F. Exemplar de Qualificação de Dissertação (Mestrado em Educação). – Escola De Comunicação, Educação e Humanidades, UMESP, São Bernardo do Campo. 2020.

BAGRICHEVSKY, M. et al . Discursos sobre comportamento de risco à saúde e a moralização da vida cotidiana. *Ciênc. saúde coletiva.* Rio de Janeiro, v.15, supl. 1, p. 1699-1708.

BARROS, S., & CLARO, H. G. Processo ensino-aprendizagem em saúde mental: O olhar do aluno sobre reabilitação psicossocial e cidadania. *Revista da Escola de Enfermagem da USP,* 45(3), 2011. P.700-707. doi: 10.1590/S0080-62342011000300022

BAUER, A. Uso dos resultados do SARESP e formação de professores. *Estudos em avaliação educacional. FCC*. v. 19, n. 41., 2008.

BOBBIO, N. *Elogio da serenidade e outros escritos morais.* São Paulo: Unesp, 2002.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,* Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov. br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso 30 set 2020.

BRASIL, Decreto no. 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Diário oficial da União,* seção 1 – Edição extra - , 18 de novembro de 2011, p.5.

BRASIL, SECADI, Diretoria de Políticas de Educação Especial. *Nota técnica no. 04.* Brasilia: MEC, 2014.

CALDERÓN, A.I. & OLIVEIRA-Jr,R.G. Sistema de avaliação e rendimento escolar do Estado de São Paulo. In: CALDERÓN, et al. *Políticas e gestão da educação.* Campinas: ANPAE-Autores Associados, 2013.

CALIMAN,L. Os bio-diagnósticos na era das cidadanias biológicas. In: COLLARES, C.A.L., MOYSÉS, M.A.F., RIBEIRO, M.C.F. (Orgs.) *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos.* Campinas: Mercado de Letras, 2013.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico.* 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CAPONI, S. Sobre terapias de conteción y psicofármacos: dispositivos biopolíticos de gestión de la loucura. In: In: AMARANTE, P.; OLIVEIRA, W.; PITTA,A. (Orgs.) *Direitos humanos & saúde mental.* São Paulo: Hucitec, 2017.

CAPONI, S.Uma biopolítica da indiferença: a propósito da denominada Revolução Psicofarmacológica. In: AMARANTE,P.; PITTA, A.M.F.; OLIVEIRA, W.F.(Orgs.). Patologização e medicalização da vida: epistemologia e política. São Paulo: Zagadoni, 2018.

CASTIEL, L.D. et al. *Das loucuras da razão ao sexo dos anjos:* biopolítica, hiperprevenção, produtividade científica. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

CASTIEL, L. D. A dimensão financeira da medicina em questão. *Trab.educ. saúde*, Rio de Janeiro, v.15, n.1, p.323-325. 2017.

COIMBRA, C.M.B.;. Práticas de estranhamento, indignação e resistência. *Psicol. USP,* São Paulo , v. 22, n. 3, p. 579-586, Sept. 2011 .

COIMBRA, C.M.B.; MONTEIRO DE ABREU, A. 1968 na França - 2013 no Brasil: Acontecimentos-Resistências. *Rev. Direito Práx.*, Rio de Janeiro, v.9, n. 2, p.1100-1121, June 2018. Acesso em 30 Sept. 2020.

COLLARES, C.A.L. & MOYSÉS, M.A.F. Patologização da vida de crianças e adolescentes em tempos sombrios. In: AMARANTE, P.; PITTA, A.M.F.;

OLIVEIRA, W.F. (Orgs.) *Patologização e medicalização da vida.* São Paulo: Zagadoni, 2018.

CONRAD, P. Medicalization and social control. *Annual Review of Sociology*, 18, 209-32,1992.

FABRIS, E.T.H.; KLEIN, R.R. (Orgs.). Inclusão e biopolítica. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FERREIRA, A.A.L.et al. *Psicologia, tecnologia e sociedade*: controvérsias metodológicas e conceituais para uma análise das práticas de subjetivação. Rio de Janeiro: Nau, 2015.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. *Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde.* 2 ed. rev. São Paulo, 2015a.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. *O consumo de psicofármacos no Brasil:* dados do sistema nacional de gerenciamento de produtos controlados ANVISA (2007-2014), s.l., 2015b. Disponível em: <http://medicalizacao.org.br/wp-content/uploads/2015/06/NotaTecnicaForumnet_v2.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. *Medicalização*. s.l., 2018. Disponível em: < http://medicalizacao.org.br/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

FREITAS, F.F.P. Direitos humanos e opressão psiquiátrica: a violência da medicalização. In: AMARANTE, P.; OLIVEIRA, W.; PITTA,A. (Orgs.) *Direitos humanos & saúde mental.* São Paulo: Hucitec, 2017.

GOFFMANN, R. *Estigma*: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LOPES, M. C.; FABRIS, E.T.H. Inclusão e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MALUSCHKE, G. As Ideologias como fonte de violência. In: MALUSCHKE, G.; BUCHER-MALUSCHKE, J.S.N.F.; HERMANS, K. (Org.). *Direitos Humanos e Violência:* desafios da Ciência e da Prática. Fortaleza, Fundação Konrad Adenauer, 2004.

SILVA, S.; ARELARO, L.R.G. (Orgs.). *Direitos sociais, diversidade e exclusão:* a sensibilidade de quem as vive. Campinas, Mercado de Letras, 2017.

MORALES-NAVARRO, L.M. El binômio discapacidad-normalización: Por qué es necessaria uma perspectiva alternativa? In: FERREIRA, A.A.L.; MOLAS,A.; CARRASCO,J. *Psicologia, tecnologia e sociedade.* Rio de Janeiro: Nau, 2015.

PANI, S.G.B.& SOUZA, M.P.R. Da medicalização à multideterminação da queixa escolar: o caso do TDAH. In: AMARANTE, P.; PITTA, A.M.F.; OLIVEIRA, W.F. (Orgs.) *Patologização e medicalização da vida.* São Paulo: Zagadoni, 2018.

PIOLLI, Evaldo. *Trabalho e Subjetividade na "Nova" Configuração Laboral:* Quem Paga a Conta? Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 6, n. 2, p. 118-129, dez. 2014.

PIOLLI, E.; OLIVEIRA, T. (Orgs.) Educação e trabalho docente no Brasil: gerencialismo e mercantilização. São Paulo: Fonte, 2019.

SOUSA, P. F. et al . Atitudes e Representações em Saúde Mental: Um Estudo com Universitários. *Psico-USF,* Itatiba , v. 21, n. 3, p. 527-538, Dec. 2016 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712016000300527&lng=en&nrm=iso>. access on 30 Sept. 2020. https://consultaremedios.com.br/risperidona/bula. Acesso 30 set 2020.

Capítulo 34

PSICOLOGIA ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: DILEMAS, INCERTEZAS E PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes
CAp Eseba/ UFU, lilidosgui@uol.com.br

Lucianna Ribeiro de Lima
CAp Eseba/ UFU, lucianna.lima@ufu.br

Klênio Antônio Sousa
CAp Eseba/ UFU, klenio.sousa@ufu.br

Cláudia Silva de Souza
CAp Eseba/ UFU, claudia.souza@ufu.br

Gabriela Martins Silva
CAp Eseba/ UFU, gabrielampsico@ufu.br

INTRODUÇÃO

Iniciamos o ano de 2020 repletas/os de planos pessoais e profissionais. Alguns desses planos eram passíveis de ser realizados ainda no começo do ano; outros, no decorrer. Não importa. Foram pensados, elaborados, projetados para esse ano. Mas não imaginávamos que seríamos assoladas/os por uma situação caótica, de proporção mundial, como a pandemia de Covid 19, doença causada por um vírus de rápida e fácil propagação, além de ser letal. O que fazer diante de uma situação tão tensa e catastrófica? Muitas especulações surgiram em torno da origem do vírus e do que causaria no organismo. Rapidamente passamos a testemunhar inúmeras mortes e situações de grande sofrimento envolvendo milhares de pessoas em todo o mundo. O que parecia relativamente distante foi se aproximando cada dia mais de nosso cotidiano.

Os efeitos na economia foram visíveis: aumento descontrolado do índice de desemprego, empresas e estabelecimentos comerciais fechados. A pandemia, somada a uma gestão governamental desastrosa, instalou o caos em larga escala; intensificou a desigualdade social, aumentando a quantidade de pessoas em condição de miserabilidade e provocou interferências e impactos sociais imensuráveis.

Nesse meandro, a Educação foi um dos segmentos bastante afetados. Instituições escolares tiveram que ser fechadas, as aulas foram imediatamente suspensas e surgiram propostas de ensino remoto por todo o país. As escolas privadas, preocupadas com a realidade de atendimento às/aos alunas/os e com a intenção de dar respostas rápidas a seus clientes, iniciaram as ações não presenciais de forma aligeirada, procurando sobreviver ao mercado educacional e, simultaneamente, atender aos anseios das famílias. As escolas públicas, em um movimento diferente, mas não menos preocupadas

com a situação, se orientaram pelas recomendações e propostas delineadas pelos comitês de gestão da crise sanitária e órgãos de comando de cada esfera de governo. Constatou-se um movimento de busca por encaminhamentos coletivos que pudessem minimizar os impactos da pandemia no processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis de ensino.

Nesse sentido, como membros de uma equipe de cinco docentes da Área de Psicologia Escolar da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp Eseba/UFU)[1], vivenciamos de perto essa realidade. Assim como em outras instituições, exigências e cobranças por respostas rápidas, vindas da comunidade escolar e da sociedade como um todo, também se fizeram presentes em nosso contexto de atuação. Neste capítulo, teceremos alguns relatos e reflexões acerca desse processo e relataremos os acordos, enfrentamentos, estratégias e ações desenvolvidas para lidar com a realidade que se apresentou e colocou-nos, tanto como sujeitos quanto como sociedade, diante de incertezas.

ENSINO REMOTO: UMA ALTERNATIVA VIÁVEL?

A suspensão das aulas, como medida preventiva de contenção da pandemia de Covid 19, impactou sobremaneira no dia a dia de muitas pessoas. A escola, além da função de transmissão de conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade, exerce importante papel como instituição social responsável pela formação de crianças e adolescentes no exercício da cidadania (SAVIANI, 2009). Socialmente, a escola ainda representa o *lócus* de confiabilidade

1 A Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/ UFU) é um dos dezessete colégios de aplicação (CAp) vinculados às universidades federais brasileiras e será referenciado ao longo do texto como CAp Eseba/UFU. Para mais informações sobre a instituição, acesse www.eseba.ufu.br

legitimada pelas famílias em torno do processo de aprendizagem e desenvolvimento das/dos estudantes. Dessa forma, o isolamento social gerou prejuízos significativos no processo de escolarização, ao mesmo tempo em que desencadeou sobrecarga de cuidados familiares, sobretudo às mulheres, ainda em papel de protagonismo nessa tarefa na cultura brasileira.

Contudo, essa situação foi traduzida, nos anseios de algumas famílias, educadoras/es e gestoras/es, sob o viés de uma preocupação mercadológica com o possível “atraso” na aprendizagem de conteúdos que deveriam ser ensinados às crianças e às/aos adolescentes. Numa lógica competitiva, que reduz o papel da educação à mercadoria, e sustentadas por princípios éticos desumanizantes, que reduzem a vida à produtividade, as propostas de educação à distância ganharam proeminência.

Vale ressaltar que a terminologia Educação à Distância (EaD) refere-se a uma modalidade de ensino planejada para ser efetivada à distância, voltada a um público com autonomia necessária à realização das propostas características desse formato educacional. Por isso, e tal como nossa legislação coerentemente prevê, as iniciativas de EaD concentram-se prioritariamente no ensino superior, podendo ser aplicadas à Educação Básica, em atendimento às condições emergenciais, conforme previsto pelo Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017, no Art. 2º: “A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados” (BRASIL, 2017).

Destacamos, no entanto, amplas críticas tecidas em relação à EaD, mesmo no âmbito do ensino superior, tendo em vista que o discurso oficial que apoia essa modalidade de ensino de um lado “ignora a dimensão ideológica da ciência e da técnica; de outro, desconsidera a complexidade da relação pedagógica” (PATTO, 2013, p.303). Desse

modo não podemos perder de vista que na EaD a relação professor-aluno fica comprometida, interferindo na formação ético política das/dos estudantes, na apropriação do conhecimento científico e ainda no exercício profissional (PATTO, 2013).

No que se refere ao desenvolvimento humano, vale considerar as importantes contribuições de Vygotski (2012) referentes ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores: da atenção, do raciocínio lógico e abstrato, da memória, da linguagem, entre outras, como ferramentas necessárias para a apropriação do conhecimento. Nesse sentido, as mediações pedagógicas promovidas pela educação formal auxiliam no desenvolvimento das funções psíquicas superiores que, por sua vez, modificam o funcionamento mental e estruturam a personalidade. O desenvolvimento de tais funções passa pela apropriação dos bens culturais e, para isso, é fundamental a contribuição do processo de escolarização (FACCI, 2004). A escola constitui o espaço-tempo de aprendizagem e desenvolvimento das potencialidades das/os estudantes em formação, cujo "processo de conhecimento dos conteúdos científicos é organizado e sistematizado pelo professor de modo intencional e objetivo" (FACCI; BRANDÃO, 2008).

Dada a importância atribuída à escola como instituição responsável pela transmissão de conhecimentos historicamente acumulados, assistimos ao clamor pela adoção de iniciativas de educação remota emergencial, tão logo o isolamento social se deu, num movimento que interpretamos como busca por sanar as angústias que se apresentaram, como se o ensino a distância pudesse trazer de volta o senso de normalidade perdido.

Desta forma, a opção pela educação remota emergencial (ARRUDA, 2020) ou ensino remoto, assumida por muitas escolas de forma apressada, acabou acirrando ainda mais a exclusão de estudantes historicamente segregados em razão de condições socioeconômicas diferenciadas, ou mesmo em virtude das restrições

de natureza física, mental, intelectual ou sensorial apresentadas, como é o caso de alunas/os público-alvo da Educação Especial. Os processos inclusivos para as/os referidas/os alunas/os ainda não se efetivaram no Brasil nem no ensino presencial, apesar dos doze anos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e de cerca de 30 anos de discussões sobre a temática da inclusão escolar no país e em todo o mundo, além dos documentos orientadores elaborados para esta finalidade em meados de 1990 (BRASIL, 1990, 1994). Vale ressaltar, ainda, as contundentes críticas e estudos tecidos na área e campo da Psicologia Escolar desde a década de 1980 referentes à patologização da educação e à exclusão das crianças pobres (PATTO, 1984, 1992).

Na adoção das estratégias remotas de educação, as escolas privadas apostaram no uso sistematizado de videoaulas, aulas interativas em plataformas de videoconferência e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), enquanto as escolas públicas, nas quais a grande maioria das/dos alunas/os vive restrições socioeconômicas, incluindo a dificuldade no acesso aos recursos tecnológicos e de conectividade adequados às demandas da educação à distância, puderam, no máximo, lançar mão de mídias sociais como *whatsapp*, para se comunicar minimamente com as/os estudantes (CRP/AL, 2020). Nessa perspectiva, é preciso questionar: o que seria esperado alcançar por meio do ensino a distância? Quais estudantes, de fato, seriam atendidas/os em suas necessidades?

Testemunhamos, na maioria das escolas, que as iniciativas de ensino remoto escancararam a inadequação ou insuficiência de propostas pedagógicas de fato acessíveis às/aos alunas/os com as mais diversas necessidades educacionais, dentre elas as socioeconômicas. Quanto ao público-alvo da Educação Especial, evidenciou-se um cenário mais grave, com destaque à invisibilidade dessas/desses estudantes no contexto da pandemia.

Soma-se a esse cenário, professoras/es sem formação específica para atuar no ensino remoto, que aderiram a essa modalidade muitas das vezes pela imposição de sua colocação profissional, acumulando atribuições exaustivas decorrentes desse processo.

O isolamento social trouxe a necessidade de conciliação entre trabalho, afazeres domésticos além do cuidado das/dos filhas/os e outros familiares, acarretando sobrecarga de atividades, muitas vezes direcionada às mulheres, mães e professoras. Se o cerceamento da liberdade de ir e vir já impacta significativamente na condição de bem estar e saúde mental de todos os sujeitos, com o advento da pandemia veio também o acúmulo de tarefas, o sofrimento extremo por perda de familiares e amigos, o medo dos efeitos avassaladores desse fenômeno na sociedade e em nossa própria vida e a angústia diante da enorme imprevisibilidade quanto aos rumos da educação (FERREIRA; BARBOSA, 2020).

Essas questões se apresentaram também a nós, psicólogas/os escolares e demais membros da equipe escolar do CAp Eseba/UFU. A seguir, relataremos como nos articulamos coletivamente como membros da comunidade escolar para lidar com tais questões.

CAMINHOS DE RESISTÊNCIA EM RESPEITO À VIDA E À INCLUSÃO

No CAp Eseba/UFU, com a suspensão das aulas, a maior preocupação que se estabeleceu, inicialmente, foi com a preservação da vida. A autonomia universitária e a sensível equipe de gestão da unidade nos permitiu um tempo de trabalho remoto voltado à organização interna do trabalho de cada uma/um, com leituras, estudos e produção acadêmica, tarefa que se alinhou à elaboração dos lutos,

medos e ansiedades que se colocaram a todas/os nós. Entendemos que era tempo de docentes e estudantes permanecerem com os seus familiares, zelando por sua saúde física e mental.

Paulatinamente, e sempre atentas/os às orientações das instâncias superiores e dos comitês de enfrentamento da crise sanitária, fomos construindo novas possibilidades de trabalho escolar conjunto, iniciando com a retomada das reuniões coletivas, via webconferência. Nessas reuniões, compartilhamos preocupações e demandas, além de reflexões que nos ajudassem a dar sentido a toda novidade inesperada que se apresentava.

Não demorou muito para que chegasse à gestão a exigência pela oferta de ensino à distância. Tal exigência, fortalecida pelas iniciativas instituídas nas escolas particulares e públicas (municipais e estaduais), rapidamente foi levada ao Ministério Público e a meios televisivos, se apresentando como uma demanda a ser considerada pelo coletivo de docentes.

Assim, instaurou-se uma série de debates, envolvendo todas as áreas de conhecimento da escola, em torno da possibilidade ou viabilidade de uma proposta de ensino remoto. Em discussões polêmicas, dada a seriedade da questão e o cenário de incertezas, a equipe escolar elegeu como pontos primordiais: a responsabilidade da escola em minimizar os impactos da pandemia no processo de ensino aprendizagem das/os alunas/os, a inadequação da modalidade da EaD para a Educação Básica, os prejuízos na qualidade da educação a ser oferecida, o respeito ao Projeto Político Pedagógico do Cap Eseba/ UFU, e a inclusão de todas e todos.

Com isso, antes de qualquer movimento no sentido da instauração de estratégias remotas, a gestão da escola, em parceria com a profissional da área de assistência social, realizou um amplo levantamento socioeconômico com as famílias, abordando o acesso

às tecnologias de conexão (celulares, computadores, *notebooks* e *tablets*) e à internet (3G, 4G e banda larga). Por meio de vários canais de comunicação, como *whatsapp*, e-mail e telefonemas, a escola conseguiu mapear quase cem por cento das/os estudantes. Diagnosticou-se que cerca de 14% delas/es não tinha condições de acesso adequadas ao acompanhamento de videoaulas e encontros *online*. Diante desse dado, o coletivo estabeleceu como princípio para o início de qualquer estratégia remota de ensino a inclusão digital de todas e todos.

Em torno de três meses após o início do isolamento social, iniciamos o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Traçamos um caminho gradativo de retomada do trabalho escolar com as/os alunas/os, por meio da elaboração e envio de roteiros de estudo para serem realizados em casa, com mediação das famílias. Esses roteiros foram disponibilizados no site da escola ou impressos e enviados por correio às/aos estudantes e famílias que assim requereram. Em respeito ao princípio da inclusão digital de todas/os estudantes, definiu-se que os roteiros não deveriam conter *links* de acesso exclusivo a conteúdos *online,* visando à equidade de oportunidade de aprendizagem.

Concomitantemente a isso, a gestão se engajou na busca por recursos destinados à inclusão digital. Esse recurso veio após seis meses de isolamento, por meio de política de apoio estudantil da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Foi lançado um edital no qual famílias de baixa renda se inscreveram e, mediante comprovação de renda, tiveram acesso a um subsídio financeiro para compra de *tablets* e/ou de dados de internet. Juntamente aos trâmites do edital de inclusão digital, as/os docentes passaram por formação para o trabalho nas plataformas conveniadas com a UFU - Mconf, Moodle e MTeams - viabilizando o início das interações virtuais.

Somente a partir do subsídio que garantiu a possibilidade de participação a todas/os, as atividades em ambiente virtual de

aprendizagem foram iniciadas pela escola, em outubro de 2020. Esse caminho trilhado pela instituição não foi acolhido e compreendido de forma unânime e pacífica por toda a comunidade escolar. Muitas famílias insistiram, por vias judiciais, na adoção de aulas virtuais num tempo em que não tínhamos ainda garantida a inclusão digital de todas/os as/os alunas/os. Algumas/uns docentes se posicionaram contrárias/os ao ERE, ressaltando a defesa da qualidade da educação e das condições de trabalho, diante dos prejuízos colocados pelo caráter remoto, bem como os riscos de permanência dessas estratégias num cenário de desmonte da educação pública. É nesse cenário de disputas, incertezas e riscos que resistimos e nos reinventamos também como representantes da Psicologia Escolar.

A REINVENÇÃO DA ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR

De nossa parte, como psicólogas/os escolares, cuja função, dentre tantas outras, é intervir nos processos de aprendizagem buscando o desenvolvimento das/dos estudantes, deparamo-nos, neste momento, com as restrições de mediação nesse novo modelo de ensino - Ensino Remoto Emergencial (ERE). Em diversas reuniões virtuais discutimos sobre os prejuízos desse formato de educação e as dificuldades em darmos continuidade às atividades presenciais realizadas antes da pandemia, além dos desafios em atender às novas demandas do coletivo.

Vale ressaltar que fundamentamos nossa atuação numa vertente crítica em Psicologia Escolar e na Psicologia Histórico-Cultural (ANTUNES, 2003a; 2003b; LEONARDO; LEAL; FRANCO, 2017; MARINHO-ARAÚJO, 2015; 2016; MEIRA; MEIRA; FACCI, 2007; SOUZA, SILVA; YAMAMOTO, 2014; SOUZA, 2017; 2018; PATTO,

1984; 1992; VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV; 2001; VYGOTSKI, 2012) e que temos construído e, (re) avaliado, permanentemente, nossa prática em nosso contexto de atuação no CAp Eseba/UFU (DIAS et. al., 2019; LIMA; NUNES, 2011; LIMA, 2015; NUNES; LIMA, 2017; NUNES; SILVA; LIMA, 2019; SOUZA; NUNES; SOUSA, 2016)[2] Nesse momento atual de pandemia e mediante os limites impostos à nossa atuação, temos vivenciado algumas novas experiências, sem perder de vista os princípios que norteiam nossa prática há mais de 15 anos no Colégio de Aplicação supracitado. Nessa perspectiva, defendemos um trabalho escolar que oportunize as/aos alunas/os a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, a humanização e emancipação do sujeito numa perspectiva não excludente de educação e sociedade (CFP, 2019).

Sabemos que as práticas em Psicologia Escolar realizadas nesse período ainda estão muito incipientes, porém a nossa intenção é fazer uma análise sobre os desafios e possibilidades identificados nesse contexto. Numa tentativa de avaliarmos esse processo, levantamos algumas questões que têm nos acompanhado: Será que a experiência de Ensino Remoto Emergencial possibilitará, de alguma forma, o resgate da relação entre professoras/es e alunas/os? Como trabalhar no sentido de favorecer a apropriação do conhecimento apenas pela mediação dos recursos e estratégias, sem, no entanto, contar com a interação presencial das/dos professoras/es e estudantes no processo de mediação do conhecimento? O que nós, psicólogas/os escolares,

2 A nossa constituição como profissionais da Psicologia Escolar iniciou a partir de nossa própria formação na graduação, sendo a Universidade Federal de Uberlândia a instituição na qual se formou a maioria dos autores deste capítulo. Nesse sentido, consideramos fundamental também destacar as contribuições valiosas de professoras do Instituto de Psicologia dessa universidade, dentre elas: Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva; Profa. Dra. Maria José Ribeiro; Profa. Dra. Paula Cristina Medeiros Rezende e Profa. Dra. Viviane Prado Buiatti, que nos auxiliaram na estruturação de nosso trabalho na escola, além da parceria em projetos de ensino, pesquisa e extensão e na orientação/supervisão de estagiárias/os.

identificamos de ganhos/prejuízos nesse processo? Quais são os desafios vividos e as possibilidades experimentadas?

Ao longo desse percurso com tantas indagações, seguimos convictas/os de que “é preciso encontrar caminhos para ampliarmos possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. Nesse sentido, como psicólogos escolares cabe-nos conviver mais com perguntas do que com respostas [...]” (NUNES; LIMA, 2017, p. 138).

Mediante uma situação inédita, tal qual nos revelou ser a pandemia, o estado geral que se instalou a todas/os as/os profissionais de diferentes áreas de atuação foi o de incertezas e de vulnerabilidade. Em nossa experiência, como profissionais que atuam na interface educação/saúde, lidar com as inseguranças advindas dos sentimentos e comportamentos oriundos de um período totalmente atípico foi algo bastante desafiador e nos convidou ao exercício de revisão de concepções, paradigmas e práticas.

Além das inúmeras atribuições provenientes do contexto educacional, também foram direcionadas a nós, psicólogas/os escolares, demandas emocionais das/dos estudantes e professoras/es com a expectativa de que fossem atendidas. Apesar de considerarmos relevantes tais demandas, sobretudo nesse momento de crise e/ou fragilidade humana, procuramos acolhê-las com o devido cuidado, tanto no sentido dos limites de nosso âmbito de atuação profissional, como na direção de alertar a comunidade escolar sobre essa ação pontual para que não se configurasse como atuação clínica (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2010; CFP, 2019).

Para além da reflexão e crítica sobre a atuação clínica da/do psicóloga/o na escola, num movimento dialético de nos percebermos e percebermos os outros, buscando identificar em quais aspectos da saúde mental/emocional a situação de incerteza generalizada gerou e tem gerado maior impacto nos sujeitos, identificamos um aumento

significativo dos níveis de ansiedade nas pessoas. Inseridos em nossa "comunidade de destino" (BOSI, 2012, p. 38), sofremos o destino dos sujeitos observados. Afinal, esta é a condição humana do momento atual, a qual nos torna impossibilitadas/dos de analisá-la, sem sofrê-la e sem nela intervir.

Da parte das/dos alunas/os e de suas famílias, percebemos um movimento bastante desafiante também, uma vez que se sentiram perdidas/os diante do tempo que antes era destinado aos estudos na escola e frente à incerteza sobre quando a situação voltaria à normalidade. Tal estado de coisas somou-se às dificuldades inerentes ao aumento do período de convivência em família, situação imposta pelo isolamento social. Frente a isso, algumas dúvidas, angústias e inquietações nos foram remetidas: "O que fazer com a minha criança que quer brincar e encontrar com os colegas da escola?". "O que fazer com o meu filho adolescente que não quer saber de estudar?". "E agora, vamos perder o ano letivo?" "Como administrar todas as demandas da casa?".

Da parte das/dos professoras/es e, principalmente, das/dos gestoras/es da escola, sobreveio demasiada pressão para que alguma medida fosse tomada, em caráter de urgência, face às demandas das famílias. As/os docentes e demais funcionárias/os da escola também precisavam desenvolver suas potencialidades para lidar com o novo, por meio dessa modalidade virtual sem, no entanto, desfazer-se de todo conhecimento e aprendizado já construído ao longo do exercício profissional.

Arendt (2005) afirma que a difícil tarefa de educar é permeada pelo conflito entre conservar o velho e também preparar o novo. Neste caso, as aulas não seriam mais presenciais e, sim, remotas, sendo necessário (re) construir novos fazeres e saberes, buscando manter a qualidade possível nesses processos pedagógicos. Mas, como

construir novas metodologias para este momento tão singular na história do mundo e, especificamente, da própria educação?

Com o tempo, a necessidade de formação nas áreas de tecnologias educacionais tornou-se decisiva, uma vez que era preciso se preparar para novos desafios frente ao ensino à distância, como as aulas síncronas, nas quais alunas/os e professoras/es se reúnem, simultaneamente, numa sala de aula virtual.

De acordo com Facci (2004), em tempos hodiernos, a profissão docente está inscrita numa sociedade que passa por profundas mudanças, em que se acentua o antagonismo de classes, o avanço tecnológico e seus efeitos como o aumento da produtividade, do desemprego e a consequente precarização da vida de muitas pessoas.

Além disso, as condições de trabalho das/dos professoras/es, as expectativas sociais para com a sua atuação e a imagem docente veiculada pela mídia são três elementos apontados já há bastante tempo por Nacarato, Varani e Carvalho (1998) como geradores de tensões no trabalho docente. Várias/os autoras/es têm estudado sobre a sobrecarga de trabalho docente impactando em sua saúde mental. Dentre esses, recentemente, Facci, Urt e Barros (2018) publicaram uma pesquisa sobre o adoecimento de professoras/es e readaptação na função em razão da precariedade das condições de trabalho docente. Nesse sentido, as novas situações de ensino-aprendizagem demonstraram ser inéditas e desafiantes tanto para alunas/os como para a maioria das/dos educadoras/es.

Sendo assim, não temos dúvidas de que a pandemia interferiu de forma significativa na escolarização de uma maneira geral e que a realidade atual se configura como período de experimentação vivenciado e a ser discutido e (re) elaborado. Estamos em processo, “em vias de”, o que gera inseguranças, críticas e (des)esperanças, e essas questões têm atravessado nosso trabalho na escola, perpassando também as

diferentes práticas de nossos pares. Nesse contexto, sabemos que outras questões irão surgir trazendo a necessidade de se criar novos procedimentos, novas atribuições e, sobretudo, o imperativo de lidar com as incertezas da melhor maneira possível.

Diante de tudo isso, como psicólogas/os escolares, nos perguntamos, como atuar nesse contexto? Considerando os saberes específicos do campo da Psicologia Escolar e Educacional (SOUZA; SILVA; YAMAMOTO; 2014; SOUZA, 2017), a partir de análises teórico críticas, elaboramos proposições com o objetivo de auxiliar nesse processo, sem perder de vista o contexto histórico e cultural em que vivemos. Como profissionais dessa escola, nos situamos como parte de um todo, ou seja, como membros de uma comunidade escolar e, por isso, pautamos nossas ações pelo princípio da coletividade.

Nesse sentido, em nosso *lócus* de atuação no CAp Eseba/ UFU caminhamos juntas/os e nos inserimos em várias ações, conforme as especificidades dos projetos e segmentos dos quais participamos mais ativamente. Algumas dessas ações serão apresentadas a seguir.

ELABORAÇÃO DE CARTILHA SOBRE O USO SEGURO DA INTERNET E DAS REDES SOCIAIS

Com o isolamento social, o uso das telas e da internet se tornou ainda mais excessivo do que era antes. De fato, a internet passou a ser a forma prioritária, quando não a única, de interação. Com isso, nossa equipe de Psicologia Escolar do CAp Eseba/ UFU se preocupou em orientar as famílias e as/os estudantes com relação ao uso mais saudável e seguro das redes sociais. Elaboramos, então, a cartilha "Redes Sociais e Internet: dicas para um bom uso e cuidado com crianças e adolescentes", um material informativo adaptado para

disseminação por *whatsapp*, contendo informações sobre os riscos da exposição excessiva às telas e às redes e mídias sociais, e sobre a importância do uso monitorado por adultos.

A cartilha foi elaborada com linguagem acessível, com imagens e design descontraídos, contendo exemplos de situações cotidianas, de modo a sensibilizar as/os leitoras/es para um uso mais consciente e responsável das telas e redes sociais. Para sua elaboração, nos baseamos nos dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil (2018), bem como em pesquisas e análises sobre a utilização de redes sociais e telas por crianças e adolescentes (ABREU; EISENSTEIN; ESTEFENON, 2013; BAPTISTA; JERUSALINSKY, 2017; BERNAL-RUIZ et al., 2017; OBERST et al., 2017; PRZYBYLSKI et al., 2013). A cartilha foi disponibilizada no site do CAp Eseba/UFU, bem como enviado pelo canal de comunicação oficial da escola pelo *whatsapp*.

ATUAÇÃO NO ERE: ELABORAÇÃO DE ROTEIROS DE ESTUDO

Com a suspensão das aulas, parte importante do trabalho de acompanhamento psicoeducacional realizado pela área de Psicologia Escolar foi inviabilizado. Sem o encontro presencial com as/os alunas/os, professoras/es, familiares e demais integrantes da comunidade escolar, não tínhamos o nosso principal objeto de trabalho, que é o processo de escolarização. Diante disso, a equipe da área de Psicologia Escolar buscou a atuação no ERE, conforme definido nas reuniões coletivas da escola. Num primeiro momento, as atividades de ensino foram retomadas por meio do envio de roteiros de estudo às/aos alunas/os. Tal ação, a princípio, trouxe alguns elementos desafiadores para as diversas áreas de conhecimento, inclusive para a Psicologia Escolar. A preocupação maior das/dos docentes estava em garantir a

proposição de roteiros interessantes e passíveis de serem realizados pelas/os estudantes de forma autônoma sem necessariamente demandar a mediação da família, exceto nas propostas direcionadas às crianças menores e/ou público-alvo da Educação Especial.

No formato de propostas assíncronas, via roteiros de estudo, nos deparamos com um aspecto limitador, que foi a não possibilidade de trabalharmos com o que emergisse na discussão com as/os alunas/os. Por outro lado, buscamos utilizar recursos e estratégias que tornassem as atividades mais significativas e envolventes, respeitando o combinado de não utilizar e/ou indicar material *online,* até que todas/os tivessem condições de acesso digital.

Nesse cenário, especificamente na área de Psicologia Escolar, os roteiros de estudo abarcaram temáticas consonantes ao contexto atual da pandemia com o intuito de auxiliar as/os estudantes a compreenderem o momento de isolamento social, bem como a encontrar maneiras menos solitárias e mais significativas de vivenciá-lo.

Num segundo momento, propusemos também a reflexão sobre assuntos referentes à participação na sociedade e formação humana, tais como solidariedade, cooperação, sustentabilidade, diversidade, comunicação não violenta, respeito ao próximo etc. Com o decorrer do processo, as propostas foram elaboradas de forma interdisciplinar, abordando temas interligados a outras áreas de conhecimento.

PARTICIPAÇÃO EM COMISSÕES DE TRABALHO: CONECTANDO COM O OUTRO

Outra frente de trabalho na qual algumas/ns profissionais da Psicologia Escolar do CAp Eseba/UFU se inseriram foi o projeto

Conexões, idealizado pela gestão da escola, cujo objetivo foi o de promover conexões entre todas/os da comunidade escolar, tendo em vista o grau intenso de isolamento vivido desde a suspensão das atividades presenciais.

O projeto Conexões reuniu docentes e técnicos da escola para que, juntas/os, pensássemos e elaborássemos estratégias que pudessem abarcar ações voltadas para saúde mental e emocional, como oficinas de artesanato, gravações e divulgações de poemas, rodas de conversas, aulas de meditação e yoga.

Tais ações têm sido oferecidas à toda comunidade escolar, contando com a participação de estudantes e seus familiares, técnicos e docentes. Muitas pessoas aderiram às ações do projeto e percebemos que, nesses espaços criados, alguns vínculos se restabeleceram e os participantes tiveram a oportunidade de compartilhar ideias, informações e se sentir mais acolhidas/os.

REUNIÕES COM PROFESSORAS/ES: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Com a suspensão de aulas, tendo em vista a indicação do isolamento social, todas reuniões presenciais foram também canceladas. Implementaram-se, desde então, reuniões virtuais para discussão coletiva referente à situação da pandemia e as possibilidades de ensino nesse período. Aconteceram reuniões das/dos docentes por área de conhecimento, além de reuniões do Conselho Pedagógico e Administrativo para deliberações referentes às discussões e proposições feitas por cada área de conhecimento.

Na Área de Psicologia Escolar discutimos coletivamente sobre as temáticas a serem desenvolvidas com as/os estudantes na elaboração dos roteiros (como parte do ERE). Refletimos, ainda, sobre o papel e as contribuições da Psicologia Escolar na mediação dos conflitos entre família e escola, os quais se intensificaram nesse período. Avaliamos, discutimos e elaboramos, em conjunto com docentes da Área de Educação Especial e representantes da gestão, ações no âmbito da inclusão escolar e novas possibilidades de atuação voltadas à formação docente em uma perspectiva inclusiva.

Além disso, participamos de reuniões coletivas com outras/os professoras/es da instituição, com o propósito de contribuir com as discussões e encaminhamentos, sempre fundamentadas/os no arcabouço teórico-metodológico da Psicologia Escolar numa vertente crítica e na Psicologia Histórico-Cultural.

Uma das docentes da Área de Psicologia Escolar participou também como coordenadora de apoio e professora formadora do Programa de extensão institucional da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFU (PROEXC/UFU) destinado à formação de professoras/es das séries iniciais do ensino fundamental. O curso "Diário de ideias: formação de professores nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia" foi implementado na modalidade de EaD no ano de 2020, em virtude da pandemia e conta com a participação de professores de diferentes escolas públicas[3].

Entendemos que todos esses espaços formativos em que as/os professoras/es dialogam com seus pares sobre seus dilemas e questões referentes à escolarização e ainda estudam teorias, elaboram e avaliam suas práticas coletivamente, representam oportunidades

3 A proposta metodológica do Diário de ideias, idealizada pela Profª. Dra. Luciana Soares Muniz, foi vencedora do 11º Prêmio Professores do Brasil, no ano de 2018 e se configura como um importante recurso para a aprendizagem da leitura e da escrita de forma criativa e autoral. Para mais informações, o leitor poderá acessar o site www.diariodeideias.com.br

ímpares de formação continuada (NUNES; BUIATTI, 2015). Nesse sentido, consideramos também as contribuições relevantes desses espaços para a nossa própria atuação, como docentes e psicólogas/os escolares, uma vez que se constitui em um processo dialético de formação para todas/os envolvidas/os. Além disso, acreditamos que o desenvolvimento profissional envolve o desenvolvimento humano, e está relacionado tanto a aprender conceitos e técnicas, como desenvolver-se como sujeito (ARAGÃO, 2012).

REUNIÕES DE ACOLHIMENTOS ÀS FAMÍLIAS: EXPERIÊNCIA NA MODALIDADE VIRTUAL

As famílias mostraram-se, desde o início, bastante angustiadas diante do cenário que se apresentou. Com o envio dos roteiros de estudo pela escola, muitas dessas famílias se viram sem recursos para mediarem o conhecimento com seus/suas filhos/as; o que contribuiu para a intensificação do sentimento de impotência das mães, pais e/ou outros/as responsáveis para lidar com a situação. Com isso, solicitaram da escola espaço de reuniões em que pudessem apresentar suas dúvidas e buscar direcionamento para a administração do caos.

A Área de Psicologia procurou acolher essa demanda, realizando reuniões virtuais com algumas famílias, ofertando um espaço de escuta dessas queixas e busca de encaminhamentos possíveis para a situação. Dentre esses encaminhamentos, destacamos algumas orientações específicas na organização da rotina das crianças e adolescentes, sugestões de mediação na realização dos roteiros; encaminhamento para acompanhamento psicológico e outros serviços de atendimento dentro da própria universidade nos casos em que os sintomas de stress e sofrimento psíquico apresentaram-se mais acentuados.

Uma outra ação, de âmbito coletivo, se voltou à promoção de *lives* para a discussão de temáticas concernentes ao ensino remoto emergencial, acolhendo as dúvidas, dificuldades, ansiedades e a sobrecarga das famílias diante da escolarização em casa. Nessas *lives* contamos com a participação de um/a docente e um/a representante das famílias para que uma conversa rica e com base nas vivências das famílias pudesse ser viabilizada. Essa ação foi construída por meio de uma comissão para articulação entre família e escola, criada durante o período de isolamento social, da qual uma das docentes da área de Psicologia Escolar faz parte. A partir disso, docentes e familiares participantes dessa comissão tiveram a ideia de criação de um espaço para acolher dúvidas e angústias das famílias, melhorando o processo de comunicação com a escola durante a suspensão das aulas. Tal ação inspirada em outros projetos já realizados e coordenados anteriormente pela Área de Psicologia Escolar em parceria com outras/os docentes (VIEIRA; NUNES, 2016; LIMA; SOUSA; SOUZA, 2016) demonstrou ser interessante para o momento, requerendo os devidos ajustes no formato. Foram então propostas *lives* como forma de conseguir maior alcance e conciliar o diálogo entre o saber docente e o saber do familiar.

ATENDIMENTO A ESTUDANTES DA GRADUAÇÃO: ACOLHER, PROTEGER, CUIDAR

Trabalhar com alunos/as da graduação em tempos de Covid-19 tem suas peculiaridades em relação ao público adolescente e infantil, mas também tem aspectos semelhantes em suas demandas. Desenvolver práticas em Psicologia Escolar no âmbito da UFU, por meio da Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional (DIPAE), possibilitou a um dos profissionais de nossa equipe de Psicologia

Escolar do CAp Eseba/UFU ter experiências com a comunidade escolar na Educação Básica e no Ensino Superior.

Ao iniciar o isolamento social e consequente suspensão do calendário acadêmico, uma das primeiras preocupações da universidade foi saber das/dos alunas/os como ficariam em termos de atenção primária: moradia, alimentação e transporte. Isso porque a UFU tem um contingente grande de alunas/os que são oriundas/os de cidades em torno do município, como também de outros estados da federação, além de alunas/os estrangeiras/os. Cada público exigiu ações diferenciadas da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE) e ainda mais da DIPAE, que faz parte dessa Pró-Reitoria.

Para as/os alunas/os estrangeiras/os, em parceria com a Diretoria de Relações Interinstitucionais (DRII), que acompanha tais estudantes, fizemos contato para saber como estava a situação pessoal e acadêmica desses. Algumas/uns alunas/os haviam acabado de chegar ao Brasil. Para muitos, o início da pandemia foi de muita insegurança, informações incompletas, notícias que prestavam desserviço à comunidade, acarretando em um sentimento de desproteção. O primeiro impacto identificado na universidade foi o preconceito que sofreram tais estudantes, acusados de estarem trazendo o coronavírus para o Brasil. Houve um trabalho de orientação e algumas/uns optaram por retornar ao seu país de origem, em função da interrupção das aulas.

A DIPAE, logo no início, lançou um questionário para saber da situação de cada aluna/o acompanhada/o pela Assistência Estudantil. Vários aspectos foram abordados nestes questionários: situação familiar, situação alimentar, moradia, saúde física e mental, dentre outros. Temos relatos de alunas/os cujo retorno para seus familiares não seria tão tranquilo em função de conflitos na família, como alunas/os que revelaram sua orientação sexual homoafetiva, estudantes que se afastaram de hábitos e valores familiares por estarem distantes e

inseridos em novos ambientes e culturas, graduandas/os que decidiram por uma união afetiva estável e passaram a residir com a/o parceira/o, a contragosto da família, dentre outras questões.

O compromisso da Psicologia Escolar com o respeito à diversidade e inclusão, se fez presente em todas as ações, pois, "como docentes desta instituição, temos defendido fortemente a bandeira do respeito à diversidade e a preservação dos direitos humanos [...]" (DIAS, et. al, 2019, p. 72).

Outra ação que a universidade propôs foi a criação de um projeto de extensão denominado *Proteger-se,* com o subtítulo "Você não está só". Esse projeto consiste no atendimento via *web*, em modalidade de plantão, às/aos alunas/os e professoras/es da universidade, priorizando os que estavam à frente dos atendimentos em saúde. Atualmente, este projeto ampliou-se para outros profissionais da saúde e da educação, bem como para familiares de alunas/os da Educação Básica. O atendimento se dá por meio de acolhimento emergencial da pessoa que procura o serviço *online* e o encaminhamento, caso necessário, para vários serviços. Neste projeto, a atuação da/do profissional da Psicologia Escolar diz respeito ao acolhimento da/do aluna/o e ao acompanhamento escolar para sua adaptação às novas realidades impostas pelo cenário de pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não restam dúvidas das marcas significativas que o momento atual deixará na história de vida e escolar das crianças e adolescentes, assim como na trajetória pessoal e profissional dos professores e também na história da humanidade como um todo.

Especificamente em relação ao isolamento social, destacamos nossa percepção como psicólogas/os escolares de que esse fato interferiu no bem-estar e na saúde mental de algumas/uns alunas/os, provocando sofrimento psíquico. Ressaltamos a importância das interações sociais entre alunas/os-professoras/es e estudantes-estudantes como favorecedores de aprendizagem e desenvolvimento.

Vale destacar, ainda, que no caso de estudantes da Educação Especial, o isolamento social vivido por elas/es intensificou-se nesse período, embora tenhamos clareza de que esse distanciamento é um fato que se apresenta para esse público muito antes da pandemia. Sendo assim, alertamos para essa questão que precisará ser devidamente cuidada, apontando para a necessidade de criação de outros espaços e práticas que contribuam para a ruptura do isolamento social das pessoas com deficiência, independentemente do período de pandemia.

Em nossa realidade, todas/os juntas/os, professoras/es, gestoras/es, psicólogas/os escolares, e demais profissionais do contexto educacional, nos colocamos nessa luta com vistas a garantir a escolarização de todas/os as/os estudantes e de minimizar os impactos dessa situação no desenvolvimento e bem-estar dos sujeitos.

Apostamos na diversificação de recursos e estratégias como fundamental para promover acessibilidade e equidade de oportunidades à educação. No entanto, sabemos das nossas limitações em implementar um trabalho totalmente inovador, diversificado e acessível a todas/os, uma vez que as condições concretas nem sempre favorecem a realização do trabalho idealizado, sobretudo nesse momento atípico em que nos encontramos.

Assim, ao olharmos para trás pensamos no que poderíamos ter feito diferente. Nesse cenário de incertezas, escolhemos trilhar caminhos sustentados pelo princípio de preservação da vida e mergulhamos

na perspectiva de oferecer às/aos alunas/os possibilidades de aprendizagem, não somente de conteúdos curriculares, mas de valorização do humano. Como profissionais, também nos colocamos no lugar de aprendizes e, diante de tudo isso, após transcorridos seis meses de vivência nesse processo desafiante, não julgamos as escolhas que fizemos. Pelo contrário, seguimos adiante em busca de encontrar novas perspectivas de atuação e de condução de nosso trabalho na escola, de forma a colaborar com todas/os as/os participantes do processo de escolarização.

Tendo em vista a aprovação da Lei 13.935/2019 (BRASIL, 2019) que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes de Educação Básica, consideramos fundamental, sobretudo para profissionais da Psicologia Escolar, a socialização de saberes e de práticas já construídos e consolidados nessa área e campo de atuação, com vistas a propiciar a instrumentalização, sensibilização e formação dos profissionais que atuarão nesse contexto.

Assim, como membros de uma equipe que tem desenvolvido uma atuação crítica em Psicologia Escolar na Educação Básica há algum tempo, numa realidade diferenciada, dadas as condições dos colégios de aplicação, nos sentimos impelidos a contribuir com a oferta de espaços de formação que favoreçam reflexões teóricas e proposições de práticas críticas no campo da Psicologia Escolar e Educacional. Acreditamos que esse movimento possibilita a concretização de uma *práxis* transformadora, capaz de impulsionar e de repercutir, inclusive, em nossa própria atuação e desenvolvimento profissionais.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. N.; EISENSTEIN, E.; ESTEFENON, S. G. *Vivendo esse mundo digital:* impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.

ARAGÃO, A. M. F. Ciência e reflexividade: considerações a partir de um projeto formativo-investigativo. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación,* 5(10), p. 17-29, 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2810/281024896002.pdf . Acesso em: 29 de set. de 2020.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede - Revista de Educação a Distância,* v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio, 2020.

BAPTISTA, A.; JERUSALINSKY, J. *Intoxicações eletrônicas: o sujeito na era das relações virtuais.* Salvador: Editora Ágalma, 2017.

BERNAL-RUIZ, C. et al. Is there a relationship between problematic Internet use and responses of social anxiety, obsessive-compulsive and psychological well-being among adolescents? *Anales de Psicología,* v. 33, n. 2, p. 269–276, 2017.

BOSI, E. *Memória e sociedade*: Lembrança dos velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil,* 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 de set 2020.

BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, Unesco, 1990. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf . Acesso em: 20 de set 2020.

BRASIL. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.* Unesco. Brasília: Corde, 1994. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf. Acesso em: 20 de set 2020.

BRASIL. *Decreto n. 9057,* de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm .Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva,* 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 20 de set. 2020.

BRASIL. *Lei n. 13.935,* de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviço de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 29 de set. de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19*. Recomendações gerais. Governo Federal. Fiocruz. Fundação Oswaldo Cruz, 2020. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/cartilha_recomendacoes_gerais_06_04_0.pdf. Acesso em: 20 de set 2020.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil* - TIC Kids Online Brasil 2017. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018.

CFP- Conselho Federal de Psicologia (Brasil). *Referências Técnicas para atuação de psicólogas (os) na educação básica*. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf . Acesso em: 20 de set. de 2020.

CRP- Conselho Regional de Psicologia de Alagoas. *Psicologia Escolar em tempos de crise sanitária.* Pandemia da COVID 19, 2020. Disponível em: https://www.crp15.org.br/wp-content/uploads/2020/06/1593004836021_cartilha_PSICOLOGIA-ESCOLAR-EM-TEMPOS-DE-CRISE-SANITA%C4%9BRIA_COVID19.pdf. Acesso em: 20 de set. de 2020.

DIAS, C. N.; SOUZA, C. S.; FERREIRA, J. M. et al. Educação Inclusiva e Diversidade: experiências, desafios e avanços no processo de escolarização. In: DUARTE, A. L. B.; CAMARGO, C. C. O. (Orgs). *Educação Básica*: ensino-pesquisa-políticas públicas. CRV, 2019. p. 63-76.

DIPAE. Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: http://www.proae.ufu.br/apoio-educacional. Acesso em 20 de set. de 2020.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. *Cadernos CEDES,* Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf Acesso em 20 de set. de 2020.

FACCI, M. G. D.; BRANDÃO, S. H. *A importância da mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de alunos da educação especial:* contribuições da psicologia histórico-cultural. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. *Adolescência em foco:* contribuições para a psicologia e para a educação. Maringá: Eduem, 2014.

FACCI M. G. D.; URT S. C.; BARROS, A. T. F. Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. *Psicologia Escolar e Educacional,* 22(2), p. 281-290, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572018000200281&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 20 de set de 2020.

FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. *Práxis Educativa,* Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1-24, 2020. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativ. Acesso em: 20 de set de 2020.

LIMA, L. R. *Atuação do Psicólogo Escolar nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais:* Práticas e Desafios. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12082015-105844/pt-br.php. Acesso em: 20 de set de 2020.

LIMA, L. R.; NUNES, L. G. A. *Psicologia Escolar na Educação Básica*: algumas contribuições para a formação docente. Perspectivas em Psicologia, 15(2), p. 268 - 279, jul/dez, 2011.

LIMA, L. R.; SOUSA, K. A.; SOUZA, C. S. A Psicologia Escolar mediante os desafios nas relações família-escola. IN: VIEIRA, A. M.; NUNES, L. G. A. (Orgs.). *Projeto Acolher:* família e escola refletindo sobre temas do desenvolvimento infantil. Uberlândia: Eseba/UFU, Composer, 2016. p. 63-76.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org). *Psicologia Escolar*. Novos cenários de contextos de pesquisa, formação e prática. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015.

______. Perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: fundamentos para atuação em Psicologia Escolar. In SOUZA, V. L. T.; DAZZANI, M. V. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar Crítica*: teoria e prática nos contextos educacionais. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016. p. 37-56

MEIRA M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar:* teorias críticas. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003a

______. *Psicologia Escolar:* práticas críticas. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. 2003b.

MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural:* contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. 2007.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto.* 23(83), p. 39-56, 2010. Disponível em https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6292/1/ARTIGO_QuePodeFazer.pdf . Acesso em: 20 de set. de 2020.

NACARATO, A. M.; VARANI, A.; CARVALHO, V. de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente:* professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1998. p. 73-104.

NUNES, L. G. A.; BUIATTI, V. P. Psicologia Escolar e Educacional e formação de professores no contexto de trabalho: perspectiva teórica e prática de atuação. In NETO, A. Q.; SILVA, F. D. A.; SOUZA V. A.(Orgs). *Formação Docente:* história, políticas e práxis educacional Uberlândia, MG: Composer, 2015. p. 21-34.

NUNES, L. G. A.; LIMA, L. R. Ações inclusivas da Psicologia Escolar em busca da superação da medicalização da infância e da patologização do aprender. In SILVA F. D. A.; SOUZA, V. A.; BUIATTI, V. P. (Orgs.). *Educação para todos:* das políticas públicas ao cotidiano escolar. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 135-154.

NUNES, L. G. A; SILVA, G. M.; LIMA, L. R. *Práticas Inclusivas da Psicologia Escolar em uma escola pública regular.* In: Anais do XIV Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Educação, Inclusão, e Direitos Humanos: interlocuções com a Psicologia Escolar e Educacional Campo Grande/MS. ISSN 1981-2566, 2019. Disponível em: https://14conpe.abrapee.psc.br/submiss%C3%A3o-de-trabalhos/anais-do-xiv-conpe. Acesso em: 20 de set de 2020.

OBERST, U. et al. Negative consequences from heavy social networking in adolescents: The mediating role of fear of missing out. *Journal of Adolescence,* v. 55, p. 51–60, fev. 2017.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e Ideologia*: uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo, SP: T.A. Queiroz, 1984.

______. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP,* 3(1-2), p. 107-121, 1992. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v3n1-2/a11v3n12.pdf . Acesso em: 20 de set de 2020.

______. O ensino à distância e a falência da educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318, abr./jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000200002. Acesso em: 20 de set de 2020.

PRZYBYLSKI, A. K. et al. Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior,* v. 29, n. 4, p. 1841–1848, 1 jul. 2013.

PROAE- Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: www.proae.ufu.br. Acesso em: 20 de set. de 2020.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia:* teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 41. ed. rev. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2009.

SOUZA, C. S.; NUNES, L. G. A.; SOUSA, K. A. (Orgs.). *Temas em Psicologia na Educação Básica.* Uberlândia, MG: Eseba/UFU.

SOUZA, M. P. R. Psicologia escolar na luta por uma atuação ético-política na educação básica. In MACHADO, A. M.; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. (Orgs.). *Concepções e proposições em Psicologia e Educação.* A trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP [e-book] São Paulo, SP: Blucher, 2017. p. 57-68. Disponível em: https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/concepcoes-e-proposicoes-em-psicologia-eeducacao-1363. Acesso em: 20 de set de 2020.

______. A perspectiva crítica em Psicologia Escolar e possíveis aproximações com a Psicologia Histórico-Cultural. In BEATÓN, G. A.; SOUZA M. P. R.; BARROCO, S. M. S.; BRASILEIRO, T. S. A. (Orgs.). *Temas escolhidos na Psicologia Histórico-cultural:* interfaces Brasil-Cuba. Maringá, PR: Eduem, 2018. p. 19-36.

SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C.; YAMAMOTO, K. (Orgs.). *Atuação do Psicólogo na Educação Básica:* concepções, práticas e desafios. Uberlândia, MG: EDUFU, 2014.

VIEIRA, A. M.; NUNES, L. G. A. *Projeto acolher:* família e escola refletindo sobre temas do desenvolvimento infantil. Uberlândia: Eseba/UFU, Composer, 2016.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* (M. da P. Villalobos, trad.). São Paulo, SP: Ícone, 2001.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas – III Problemas del desarrollo de la psique*. Machado Nuevo Aprendizaje: Boadilla Del Monte/Madrid. Trabalho original publicado em 1931, 2012.

Capítulo 35

A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL PENSANDO AS INFÂNCIAS NA PANDEMIA: OS REFLEXOS DO ANTES AO DEPOIS DO ISOLAMENTO SOCIAL SOBRE AS CRIANÇAS

Renata Plácido Dipp
PUCRS, renata.placido@pucrs.br

Andreia Mendes dos Santos
PUCRS, andreia.mendes@pucrs.br

Giovanna Gonçalves de Bortoli
PUCRS, giovanna.bortoli@edu.pucrs.br

INTRODUÇÃO

O processo de escolarização marca uma etapa fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança. Diferentes estudos sobre temas da infância vêm sendo desenvolvidos e em comum pontuam a escola como espaço de diferentes aprendizagens e que fenômenos que se manifestam na escola possuem origem multicausal e os impactos de tais experiências na infância perduram até a vida adulta.

Em 2020, a pandemia do Covid-19, causada por um coronavírus de uma família de vírus que causa infecções respiratórias, atingiu o Brasil de forma (in)tensa, exigindo da sociedade novos modos de operar - do individual, ao coletivo; em nível de prevenção e intervenção. Em consonância com os demais países atingidos pela pandemia, a principal medida adotada com vistas à prevenir e diminuir a dispersão do Coronavírus, foi a quarentena, por meio de medidas de isolamento social, conforme a orientação da Organização Mundial de Saúde – OMS, e referendadas pelo Ministério da Saúde (MS) no mês de março do mesmo ano. Esta medida previu o fechamento de serviços, a exceção daqueles considerados como essenciais à população. Comércio, indústria, bares e restaurantes, e quaisquer outros serviços coletivos, tais como, instituições de ensino foram fechados ou tiveram que se adaptar.

Na Educação, as atividades de ensino foram suspensas por determinação da Portaria nº 343/2020, do Ministério da Educação, que também autorizou o ensino remoto nas escolas e universidades brasileiras. Segundo a UNESCO (2020), a nível global, quase 1,3 bilhão de estudantes vem sendo afetados pelo fechamento das escolas em 186 países. "Muitos desses estudantes e seus professores já estão enfrentando problemas de saúde física ou mental resultantes do longo período de confinamento e, em alguns casos, perderam familiares durante a pandemia" (UNESCO, Giannini, 2020).

Ainda que o ensino remoto tenha caráter de emergência e seja considerado um plano de contingência educacional, cabe-nos pensar nos possíveis desdobramentos deste tempo sem precedentes, tão inusitado quanto vulnerável, em especial para as infâncias. O que se evidencia, apesar de transcorridos meses do início da pandemia e, portanto, até o momento, trata-se das observações das consequências primárias, são impactos na saúde, educação, economia, entre outros, agravando sobremaneira a desigualdade social no Brasil e no mundo. O conhecimento científico escasso sobre o novo Coronavírus, sua velocidade de disseminação e capacidade de provocar mortes em populações vulneráveis, geram incertezas sobre os caminhos de enfrentamento e de pós pandemia. No Brasil, os desafios são enormes, pois, em um contexto de grande desigualdade social, com populações vivendo em condições precárias de habitação e saneamento, sem acesso sistemático à água e em situação de aglomeração, a transmissão pode ocorrer de maneira incontrolável.

Atualmente, ainda que o número de infectados e de mortos pelo coronavírus siga aumentando em diversas regiões brasileiras, os órgãos governamentais vem planejando a retomada da economia, por meio da reabertura do comércio, da indústria e de outras atividades de forma controlada, bem como do retorno gradual das instituições de ensino.

Diante deste cenário, nos ocorre refletir, desde os nossos lugares de professoras universitárias e orientadoras de estágio profissional em Psicologia Escolar e Educacional do curso de Psicologia de uma universidade comunitária do sul do Brasil, sobre perspectivas das infâncias em um tempo (cronológico e subjetivo) de isolamento social e consequentemente, pós pandemia.

Em termos epistemológicos, utilizou-se contribuições da Psicologia Escolar e Educacional, da Sociologia da Infância e da Psicologia Social, como bases de considerações discursivas, assim,

como forma de situar esta produção científica, como investimento na infância contemporânea, na educação escolar e na promoção de saúde mental, em tempos de pandemia mundial e isolamento social.

Metodologicamente, este texto se utiliza do diálogo profícuo entre os grupos de estagiários de Psicologia Escolar e Educacional matriculados nos Seminários de Estágio, e os estudos realizados no Grupo de Pesquisa Questões Sociais na Escola, onde participam alunos de graduação e pós-graduação Stricto Sensu, no período de março a agosto de 2020. Pensar as infâncias e a escola antes e durante a pandemia são fundamentais para lançar perspectivas para elas após tal evento sanitário e social.

AS INFÂNCIAS E A ESCOLA ANTES DA PANDEMIA

Partindo da evidência de que o tempo atual impõe novas experiências à infância, mudam também as formas de operar de uma comunidade - de se subjetivar, de se relacionar. No tocante às infâncias, subitamente os encontros, as rotinas escolares, as brincadeiras e o vínculo real deram espaço às telas e a novos arranjos em casa. Telas essas que são temas de discussões rotineiras, entre educadores e profissionais da área da saúde, no que se refere ao tempo de uso recomendados à cada faixa etária (SBP, 2020).

A suspensão das atividades escolares, portanto, resulta em uma série de desdobramentos que nos levam a problematizar os efeitos deste tempo na vida da população. Em relação à educação, especificamente, tem-se discutido desde a sobrecarga dos educadores que estão atuando na forma remota - às dinâmicas familiares, pelo mesmo motivo, ainda que, de perspectivas diferentes:

novas responsabilidades tiveram de ser incorporadas, e, não raro, com tempo e recursos limitados.

Em relação às infâncias, diante do confinamento, o excesso de trabalho dos pais em casa, ou a preocupação pela falta dele, a discussão sobre aprendizagem tornou-se ainda mais complexa. Se por um lado, antes da pandemia, a Psicologia e a Educação discutiam amplamente a necessidade de se respeitar e qualificar a infância na escola, em relação às experiências do *brincar* como ferramenta de aprendizagem, atualmente se impôs às famílias e às escolas uma condição que, de imediato, pareceu não alcançar nem uma coisa, nem outra.

Um dos conceitos clássicos sobre a importância do brincar foi cunhado por Winnicott (1975), no qual o autor afirma que "É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem a sua liberdade de criação" (p.79). Com todas as diferenças socioeconômicas observadas no país, percebe-se que os extremos se mantêm operando, o que faz com que em diferentes realidades, as infâncias sigam sendo desrespeitadas, e não alcancem a prerrogativa do brincar como condição subjetiva fundante.

A escola, ainda que busque privilegiar estes espaços do brincar na articulação entre os processos de ensino e educação, ainda demonstra dificuldades para esta efetivação. Palma (2017) destaca através de seu estudo com crianças entre 5 e 12 anos de idade de uma escola pública no sul do Brasil, que o brincar, do 1º ao 5º ano ainda é referenciado por elas por meio das aulas de educação física, que com frequência coincidem com as suas preferências durante o recreio. As crianças expressam que brincam pouco ou não brincam, em sala de aula, evidenciando que há um espaço na escola supostamente destinado à reprodução dos conhecimentos formais.

Sabe-se que deve haver um enlace entre a proposta pedagógica, a compreensão dos educadores e da instituição, bem como da família, em última análise, para que se estabeleça e se mantenha uma cultura do brincar e da sociedade. Em um contexto de suspensão de atividades presenciais da escola e de um consequente isolamento social, outras questões sociais se impõem.

Sabe-se que há contextos familiares com diferentes fragilidades. Famílias que não experimentaram a educação e não conseguem estimular os filhos, que sobrevivem em contextos econômicos de precariedade, que convivem com violências de diferentes ordens. Tais cenários podem reduzir as chances de a família estimular a criança ao estudo e às experiências de brincar. A escola tende a cumprir este papel, em alguma medida na vida desta criança, que, possivelmente, no cenário atual enfrenta obstáculos para frequentar a educação à distância.

Em contextos sociais privilegiados, do ponto de vista econômico, também se identifica fragilidades familiares. As exigências de uma sociedade hiperinformada, digital, competitiva e fugaz (em que cada vez mais os pais são exigidos a se ocuparem com o mundo do trabalho), tendem a estimular brincar menos ao livre e mais à tarefa. Em ambos os extremos, crianças com pouco espaço para criar, passam apenas a reproduzir. Paradoxalmente, estes contextos podem gerar às crianças, o vazio; tendem a se entusiasmar menos pela aprendizagem; podem se tornar adultos mais ansiosos e menos criativos e; tendem a esperar pela condução do ambiente e exigir que o outro dê conta de lhe oferecer o melhor caminho para a aprendizagem.

Evidentemente, os ditames sociais do consumo sustentam a lógica, de que a educação também pode ser consumida, o que faz eco com os tempos de educação online indiscriminada:

> O aluno tem de ser encantado, surpreendido por uma atuação performática dos professores. A rapidez do clique e o poder da linguagem imagética exigem que a escola incorpore a seus currículos igual velocidade e poder de adaptação: os assuntos e conteúdos devem ser apresentados de tal forma que se assemelhem à mobilidade e interatividade da internet. Em direta oposição aos métodos tradicionais de ensino, a cultura da leveza menospreza as atividades que exigem disciplina, repetição, previsibilidade, lentidão, espera, processos analógicos e lineares (Aquino e Dipp, 2018, p. 476).

Para compreender as situações de vulnerabilidade social das infâncias, faz-se necessário ampliar múltiplos olhares para diferentes cenários e contextos singulares, para estruturas específicas que propiciem questões vulnerabilizantes e considerar as implicações destas no cotidiano das crianças. Na vida cotidiana se expressam as características dos contextos sociais de vulnerabilidade e a qualidade dos processos de interação da criança (singular) e a sociedade (plural), assim são considerados fatores de risco ou de proteção à criança.

As dificuldades de acesso, a inexistência de recursos e serviços, a baixa infraestrutura de suporte e redes sociais, ambientes empobrecidos (que fazem com que as estruturas relacionais apresentem-se de forma diversificada), as desigualdades sociais, a ruptura e/ou a fragilidade de vínculos e afetos, famílias desestruturadas (ou com princípios contraditórios), a negligência - entre outros - criam fatores de risco à infância. A ausência destas condições, a educação e brincar são fatores protetivos, pois proporcionam a resiliência da criança contra processos invasivos (BOMTEMPO; CONCEIÇÃO, 2014).

Neste contexto impera a necessidade da proposição de estratégias para que família e escola, desde seus lugares, atentem para o desenvolvimento de rotinas pautadas pelo respeito as infâncias, uma vez que esta não pode estar vinculada unicamente a uma idade cronológica ou a uma etapa linear do desenvolvimento, mas, sobretudo àquilo que é da ordem do lúdico, do inventivo, da experiência, do

cotidiano, do tempo. A isso se sobrepõe o contexto de isolamento social, que, por força de suas circunstâncias, torna a infância um espaço no tempo ainda mais deslocado-descolado do esperado.

AS INFÂNCIAS DA/NA PANDEMIA E A EXPERIENCIA DO ENSINO REMOTO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) admite que os sistemas de ensino autorizem, em situações emergenciais as atividades à distância (Ensino a Distância - EaD) em todos os níveis de ensino. Essa autorização presume que autoridades dos Estados e Municípios e as instituições particulares proporcionem o acesso de todos os estudantes ao aprendizado: "Assim como a educação a distância necessita de metodologias próprias, as escolas devem adotar mecanismos próprios de fornecimento do conteúdo e acompanhamento avaliativo e da participação efetiva dos estudantes" (BRASIL, 2020). Em um país em que tantas famílias recorrem às escolas, para garantir a alimentação de seus filhos, muitas são as instituições que não possuem as infraestruturas necessárias para a manutenção das atividades à distância. Nestes casos, a LDBEN prevê que as atividades escolares sejam repostas, em relação aos conteúdos ou em relação aos dias letivos (BRASIL, 2020).

Pensar na adaptação das atividades da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental em uma modalidade à distância provocou inúmeros questionamentos a todos. Ainda que, se trate de uma perspectiva emergencial e provisória, é também, imprevisível em termos de amplitude de planejamento. Os temas recorrentes nos seminários foram: a forma e o conteúdo das abordagens pedagógicas às crianças pequenas, a capacitação dos professores para o trabalho nesta condição, as reais condições de

famílias, em condições de vulnerabilidade acompanhar a educação à distância, as relações familiares, durante as diferentes demandas de trabalho e de estudo, durante o confinamento e o lugar do brincar e da socialização neste cenário.

Há uma sobreposição de tarefas e demandas a todos os atores deste cenário, exigindo recursos físicos e psíquicos, que jamais puderam ser sequer cogitados em ser experenciados. Isto sem considerar os sujeitos que fazem parte do grupo de risco, com necessidades educacionais especiais ou com deficiência, que requerem cuidados – e recursos – ainda mais complexos. Os sentimentos negativos experimentados pela sociedade em decorrência da pandemia e da quantidade de informações veiculadas aumentam o estresse e a ansiedade, favorecendo que as pessoas se sintam confusas, em relação a sua competência, a sua vulnerabilidade, a capacidade de proteger a família e também em relação ao futuro (WEIDE et. al., 2020) o que repercute, além da dinâmica das relações familiares, também nas tentativas de estabelecimento dos novos processos educativos.

O que se impôs, ao longo dos primeiros meses de educação online, com crianças de educação infantil e séries iniciais no recorte a que se propõe este artigo, foi à tentativa de transpor a sala de aula para os computadores, por meio de reconhecidos esforços dos educadores, que buscavam partilhar conhecimentos formais e estimular as relações do grupo em meio a instabilidades das plataformas, às falhas de sinal da internet, dos *áudios* das crianças abertos, que denunciavam diálogos e desconfortos desconectados com a realidade, que se buscava experenciar.

Todos os envolvidos dedicados ao sucesso de uma nova experiência, todos frustrados com os resultados que vinham sendo obtidos. Para os alunos das séries iniciais, inclusive, algumas escolas adotaram o modelo de repositório de atividades, em suas plataformas de ensino, em que as famílias diariamente precisavam atuar como

educadores e executar/reproduzir tarefas com suas crianças. A tentativa de manutenção da educação a distância a crianças pequenas pareceu denunciar excessos. A proposta de sobreposição dos espaços presencial/não presencial na infância parecia escapar ao orgânico. E a educação a distância, no formato em que foi adotado por muitas instituições, aliada aos desdobramentos naturais do isolamento social, que sobrecarregaram as famílias e as crianças, parecia ter desconsiderado, ainda mais o direito das infâncias, do brincar.

Gradativamente, em maior ou menor grau, foi possível perceber que estas escolas passaram a adotar medidas de interlocução diferentes das anteriormente utilizadas, lançando mão de recursos como narrativas do cotidiano e, contudo, produzindo sentido às rotinas e aos ambientes familiares. Uma das escolas criou para a Educação Infantil o projeto "minha escola chegou", em que a cada encontro (nesta ocasião, já reduzida a frequência para duas vezes por semana) uma das crianças contava uma história ao grupo, a partir de objetos de sua casa, em que ela escolhia para compor o contexto.

O que se impôs nos diferentes contextos observados foi à impossibilidade de se pensar em outras propostas, que buscasse alcançar, mais do que o conhecimento formal, a manutenção de vínculos, o protagonismo da criança, sua capacidade inventiva, propositiva, mesmo diante de um contexto inusitado.

Há outros aspectos que cabem ser destacados, desde o lugar de análise da Psicologia Escolar, que dizem respeito às condições atípicas do desenvolvimento, tais como, estudantes com necessidades educacionais especiais, pessoas com deficiência e todas as condições que requerem um olhar (ainda) mais direcionado ao subjetivo. Se já se tratava de um tema árido no contexto educacional presencial, que, com frequência, consegue acolher apenas a homogeneidade, quiçá em um processo de escolarização à distância. Evidentemente, é por

estes, além de outros motivos, que o ensino na modalidade online é restrito à educação superior.

Ao investigarem a perspectiva dos professores em relação ao fenômeno da medicalização dos problemas na escola , Tessaro e Suzuki (2016) assinalam que o uso indiscriminado de medicamentos em crianças que apresentam problemas de comportamento, refletem o esvaziamento das relações sociais estabelecidas na escola, o embotamento do trabalho do professor, que não se percebe como parte ativa no processo de aprendizagem dos alunos, e o próprio embotamento do aluno, que acaba absorvendo o discurso hegemônico da naturalização dos fenômenos sociais.

A leitura dessa conjuntura anuncia que, se a infância já sustentava fragilidades por conta de normativas que atravessam este tempo, o fenômeno da medicalização reassegura esta posição e valida as vias de escape da discussão do coletivo, remetendo aquilo que pode ser da ordem do social para uma condição médica/medicalizante individual. O que se enuncia aqui não é a desconsideração ou a desqualificação de processos avaliativos eficientes, com vistas a tratamentos adequados/terapêuticos e que, desde uma perspectiva ética, consideram para um diagnóstico a integralidade do contexto social do qual pertence o estudante.

Trata-se, portanto, de buscar alternativas que possam romper com compreensões aligeiradas da escola que, frequentemente, com a chancela de uma sociedade imediatista, visam, em alguma medida, eliminar o problema e se eximir do seu lugar constitutivo do processo de subjetivação do sujeito. Não se trata de prevenção, o que se argumenta é a reversão do sofrimento ocasionado pela incompreensão das subjetividades. Neste sentido, ao considerarmos o período de isolamento social e educação parcialmente remota, nos toca pensar o destino dos sujeitos desta lógica frequentemente exclusiva.

Desde a perspectiva da escolarização presencial, evidenciava-se, por meio do aumento do número de encaminhamentos às avaliações especializadas, a dinâmica de se resolver problemas do contexto escolar fora do âmbito da escola. Ou seja, o estudante que não se revela dentro das expectativas, em termos intelectuais e/ou comportamentais, pode facilmente ser caracterizado como portador de supostos transtornos. Isso leva a pensar que os problemas no processo de escolarização vêm sendo, frequentemente, justificados por uma lógica médica, numa perspectiva que dissocia o sujeito do seu contexto social.

Assim, urge o questionamento: onde estão as crianças com queixas escolares durante o período de isolamento social?

Pensar sobre infância é um desafio interdisciplinar. O mal-estar da/na infância é um grave problema social. Sintomas de sofrimento vem se tornando temas comuns, enquanto estas questões são divergentes da natureza das crianças. Como primeiras definições, adota-se a concepção de que a infância não é "simplesmente" uma etapa biológica que perdura até cerca de 12 anos de idade[1], tampouco se restringe numa preparação para a vida adulta. Infância é aqui concebida como uma construção social (SARMENTO, 1997) e as crianças são reconhecidas como atores que produzem culturas (CORSARO, 2011). Portanto, suas experiências, trajetórias, expectativas e conflitos são importantes demandas sociais. Entender como a infância e a criança são compreendidas e apreendem sobre a sociedade possibilita também a inserção dela neste contexto.

1 No Brasil, pela definição do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, criança é a pessoa até doze anos de idade incompletos sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. Pela lei, a criança inclui-se nos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, com atenção à sua proteção integral, assegurando-lhes todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espírito.

Como parte da constituição da sociedade, na atualidade, as situações de vulnerabilidade social caracterizam grande parte dos contextos de inserção da infância no país, o que inscreve um cuidado e o entendimento do significado das situações de marginalidade de condições de vida bastante empobrecidas, que acabam por englobar diferentes núcleos de convivência da criança (BOMTEMPO; CONCEIÇÃO, 2014). Neste sentido, a escola se apresenta como um espaço de educação e de desenvolvimento psicossocial, o que pode predizer, tanto um lugar de saúde mental, quanto de opressão e produção de fragilidades psíquicas.

A educação é aqui entendida em seu conceito ampliado, concebido por Libâneo como uma ciência da educação, onde condiciona-se "que as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais, políticas, culturais e econômicas da sociedade" (LISITA, 2007, p. 513), associando-se ao conceito de cultura e relacionando-se também a aprendizagem política. Assim, o que se quer afirmar é que, diferentes espaços que representam o cotidiano, entre os quais a escola (mas não se restringindo a ela), figuram como contextos de educação.

À GUISA DE CONSIDERAÇÕES SOBRE AS INFÂNCIAS E A EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA

A educação brasileira opera em tempos de reinvenção. A fim de não suspender o processo de escolarização, diante de um contexto de inviabilidade da presença na escola, o Estado brasileiro determinou que as atividades educativas fossem mantidas no formato online. Assim, inicia-se um percurso até então impensável: educação básica *à distância.*

O cotidiano e o brincar são partes importantes da infância e, por isso os tomamos como desafios na promoção da inserção social da criança. Se ao brincarem as crianças introjetam e compreendem o cotidiano e, dos diferentes arranjos, que as brincadeiras permitem, elas formulam a identidade infantil na atualidade, então fazer uso de brincadeiras poderá potencializar a compreensão sobre as infâncias. Ao escutar as crianças e (re)conhecer as infâncias, o mundo adulto assume o papel de contribuir para o desenvolvimento de capacidades e habilidades das crianças, por meio do próprio protagonismo infantil.

A Educação está buscando se reinventar – do ensino básico ao superior. A Psicologia Escolar também supera obstáculos de formas criativas. E, não obstante, se em alguma medida este cenário a distância vai se acomodando, urge pensar, desde já, em formas de transição de volta, para a aprendizagem presencial na escola, à medida que as instituições de ensino retornarem ao convívio presencial. As instituições não seguirão de onde pararam. Neste contexto, o trabalho da Psicologia Escolar como via de escuta atenta, acolhimento e suporte à comunidade escolar, trará elementos essenciais e consistentes para intervenções posteriores. A Psicologia Escolar se reinventa, mas segue desde uma premissa fundamental, que é atemporal: sem escuta não há palavras que possam ofertar possibilidades de sentido ao outro.

REFERÊNCIAS

BOMTEMPO, E.; CONCEIÇÃO, M.R. *Infâncias e contextos de vulnerabilidade social: a atividade lúdica como recurso de intervenção nos cuidados em saúde.* Bol. Acad. Paulista de Psicologia, São Paulo, v.34, nº 84, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v34n87/a12.pdf. Acesso em: 18.06.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica*. Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação.* 2ª edição. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf> Acesso em: 20 de maio de 2020.

CORSARO, Willian A. *Sociologia da infância.* 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LDBEN/96. *A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96).* Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 10/05/2020.

LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. *Pedagogia e pedagogos, para quê?.* Cad. Pesqui., São Paulo, v.37, n.131, p.519-520, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100157420070002000014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 de junho. 2020. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000200014.

PALMA, M. S. *Representações das crianças sobre o brincar na escola.* Revista Portuguesa de Educação. Vol 30 (2), 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.* In: As crianças: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, p.7-30, 1997.

SOC BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Disponível em: https://www.sbp.com.br/

TESSARO, Leonardo; SUZUKI, Mariana Akemi. *Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores Nilza Sanches*. Fractal, Rev.Psicol. Niterói, v.28, n.1, p.46-54, 2016. Disponível em: Acesso em Setembro. 2019. http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1161

UNESCO. GIANNINI Stefania. *Vamos nos unir agora!.* 20/03/2020. Disponível em: https://pt.unesco.org/voices/covid19_unprecedent_education_emergency. Acesso em: 04/05/2020.

UNESCO. GIANNINI Stefania. *Vamos nos unir agora!.* 20/03/2020. Disponível em: https://pt.unesco.org/voices/covid19_unprecedent_education_emergency. Acesso em: 04/05/2020.

WEIDE, J. N., Vicentini, E. C. C., Araujo, M. F., Machado,W. L., & Enumo, S. R. F.. *Cartilha para enfrentamento do estresse em tempos de pandemia.* Porto Alegre: PUCRS/ Campinas: PUC-Campinas. Trabalho gráfico: Gustavo Farinaro Costa. 2020.

WINNICOTT, D.W. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago. 1975.

Capítulo 36

A PSICOLOGIA ESCOLAR NO PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO CUIDADO COLETIVO EM SAÚDE MENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Aneliana da Silva Prado
IFPR, aneliana.prado@ifpr.edu.br

Camilla Corso Silveira
IFPR, camilla.silveira@ifpr.edu.br

INTRODUÇÃO

Para além da saúde das pessoas, os impactos psicossociais e econômicos são alvo de preocupação em um contexto de pandemia (HUREMOVIĆ, 2019). Um evento de desastre internacional dessa magnitude se configura um desafio para a resiliência das populações (WANG *et al.,* 2020) e demanda a articulação de diferentes setores e atores públicos (e também do setor privado). Diante da complexidade deste evento, as ações planejadas e avaliadas coordenadamente são a melhor possibilidade para se alcançar o menor dano.

As consequências da pandemia sobre a saúde mental podem ser mais duradouras do que a pandemia em si, impactando de forma abrangente na saúde mental da população e atuando ainda como um fator limitante para a recuperação socioeconômica do país (HO, 2020; BROOKS *et al.*, 2020; FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2020; INTER-AGENCY STANDING COMMITTEE, 2020; MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020). Como uma "pandemia oculta", o cuidado em saúde mental também precisa ser foco de atenção juntamente com as ações de prevenção, mitigação e controle da propagação da doença (CULLEN, 2020; HUREMOVIĆ, 2019).

A escola - na sua função social de socialização do saber sistematizado, democratização do acesso à cultura e à ciência, instrumentalização para o trabalho e superação das desigualdades sociais (BOCK, 2002; LIBÂNEO, 2012; PATTO, 1999) - constitui-se como um espaço privilegiado para a promoção de saúde mental e a prevenção do adoecimento psíquico na sociedade contemporânea. A compreensão de saúde-doença enquanto processo, que é demarcado pela forma de vida dos sujeitos e responsabilidade de todos e todas, é também um trabalho educativo com potencial transformador para a sociedade (VIANNA, 2015).

Diante de um evento que torna mais evidentes as dinâmicas produtoras de sofrimento emocional em nossa sociedade e cria novas, este trabalho discute o sofrimento e a saúde mental no ambiente escolar de forma crítica no que se refere aos processos de trabalho, ensino aprendizagem e gestão escolar. Também examina a função do psicólogo escolar enquanto agente de mudanças atuante sobre esses processos, que refletem nas condições de vida e trabalho de todos e todas da instituição.

A partir de um relato de experiência da participação de psicólogas escolares em uma comissão de acompanhamento e controle de propagação da covid-19 em uma instituição federal de ensino, evidencia-se a atuação estratégica da psicologia na orientação e gerenciamento do trabalho coletivo para a promoção de saúde mental na escola no contexto da pandemia do novo coronavírus.

IMPACTOS PSICOSSOCIAIS DA QUARENTENA NA PANDEMIA DA COVID-19

Estudos realizados sobre os impactos psicossociais de quarentena em situações crises e epidemias indicam diversos efeitos negativos na saúde mental das populações e estima-se que pelo menos um terço da população exposta a uma epidemia experimente sofrimento psíquico associado, se nenhuma medida preventiva for tomada (BROOKS *et al.,* 2020; CORREA; MALLOY-DINIZ; DA SILVA, 2020; MARI; OQUENDO, 2020; XIANG *et al.*, 2020; ZHANG *et al.,* 2020). Como efeitos adversos da imposição de restrição de liberdade, é possível observar sintomas de estresse pós-traumático, sintomas depressivos, tristeza, aumento no uso e abuso de substâncias, estado confusional, irritabilidade, exaustão, ansiedade e insônia, sendo que a

quarentena voluntária está associada à menor impacto psicológico e menos complicações de longo prazo (BROOKS *et al.,* 2020).

O aumento da vulnerabilidade socioeconômica associada ao fechamento de escolas, universidades, serviços de saúde e atenção psicossocial, igrejas, centros comunitários, entre outros locais que são socialmente reconhecidas como importantes para acesso a suporte ou auxílio econômico e social às populações mais vulneráveis tornam o cenário ainda mais preocupante, indicando inclusive uma possibilidade no aumento do risco e das taxas de suicídio já que os fatores de risco estão aumentados neste contexto (JOHN *et al.,* 2020; KILLGORE *et al.*, 2020; REGER; STANLEY; JOINER, 2020). Como exemplos desses fatores estão o aumento da violência intrafamiliar e doméstica (entre e contra filhos, cônjuges, parceiros, idosos, etc.) e da violência contra a mulher, e a intensificação da desigualdade de gênero e racial juntamente com a vulnerabilidade diferencial à exposição e tratamento recebidos (CORTEZ; MOREIRA; GODOY, 2020; ONU MULHERES BRASIL, 2020). Em relação ao trabalho, a dificuldade em gerenciar e atender as demandas de trabalho, casa, filhos ou outros familiares, estudos - especialmente no caso das mulheres trabalhadoras ou estudantes, atravessada ou não pelo receio da perda de emprego, trazem uma sobrecarga ainda maior maior (LOYOLA, 2020; MACEDO, 2020; SIQUEIRA *et al.*, 2020). Sabe-se que esse contexto também se estende à população LGBTQI+, população negra e outros grupos étnico/culturais, como os indígenas.

Acrescenta-se a isso a deterioração das redes de apoio social em razão da quarentena prolongada e, consequentemente, a perda de fatores de proteção e promoção de saúde mental importantes. A impossibilidade de realizar ritos e costumes locais como casamentos, formaturas, velórios, aniversários, entre outros, que são subjetivamente relevantes também podem promover uma sensação de perda de pertencimento e de solidão. Nesse sentido, se a falta de conhecimento

e a desinformação podem provocar medo, incerteza, preocupação e estresse (INTER-AGENCY STANDING COMMITTEE, 2020), sabe-se que prestar ajuda à comunidade em situações de crise, pode ser uma forma de reduzir o impacto psicológico do evento desorganizador tanto para quem presta ajuda quanto para quem recebe o suporte (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2020). No entanto, reconhece-se que *apenas* isso não é suficiente.

Os estudos de psicologia sobre gestão de riscos e desastres apresentam predominância de produção de conhecimento e intervenção para o período chamado de pós-desastre, no intuito de "tratar" os transtornos mentais decorrentes, e muito pouco se discute a respeito das ações preventivas (RIBEIRO; FREITAS, [*s.d.*]). Além disso, poucos estudos têm considerado o impacto psicológico negativo na população jovem durante uma emergência de saúde pública, como por exemplo a pandemia do novo coronavírus (LIANG *et al.*, 2020). Ademais, pouco ainda se sabe sobre os efeitos a longo prazo na saúde mental de crianças e adolescentes em um contexto como o que estamos vivendo neste período (LEE, 2020).

Diante disso e somado a isso, a realização de políticas públicas precisam ser coordenadas entre si a fim de encontrar meios de minimizar os danos de aprendizagem, socioeconômicos, de socialização e na saúde mental dos estudantes (COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA, 2020; MUDENDA *et al.*, 2020). Especialmente quando se pensa em países pobres ou em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, quando isso não ocorre, os profissionais da educação acabam assumindo a responsabilidade de desenvolver esses meios conforme a realidade e as possibilidades do contexto em que estão inseridos. Contudo, muitas vezes esses mesmos profissionais também não têm condições materiais ou subjetivas para isso.

Sabe-se que a saúde mental está amplamente relacionada ao desempenho acadêmico, por isso, é muito importante que as instituições

escolares tenham em seu quadro profissionais especialistas em saúde mental que ajudem os estudantes a se recuperar dos impactos da covid-19 (MUDENDA *et al.*, 2020). Em suma, considera-se que, especialmente no âmbito educacional, as estratégias de *coping* ou de enfrentamento aos impactos da covid-19 precisam ser desenvolvidas de forma ampliada e coletiva, para além de intervenções individuais que se façam necessárias (LIANG *et al*., 2020).

A PSICOLOGIA ESCOLAR NO PLANEJAMENTO DO CUIDADO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Considerando a pandemia do novo coronavírus como uma emergência de saúde pública e a necessidade de acompanhar e elaborar planos de contingência visando procedimentos preventivos para a saúde da comunidade acadêmica e pública no âmbito do Instituto Federal do Paraná (IFPR), em 12 de março de 2020 foi estabelecida a Comissão de Acompanhamento e Controle de Propagação da covid-19 no IFPR. Por meio de portaria publicada pelo gestor máximo da instituição, treze servidores/as e uma estudante foram designados para compor a comissão e apresentar para a administração central, ações, programas e projetos, tanto na prevenção e acompanhamento, como em medidas de contenção da propagação do vírus (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2020a).

A partir da identificação por parte da Comissão de Acompanhamento e Controle de Propagação da covid-19 no IFPR, doravante denominada de Comissão, da necessidade de considerar os impactos e aspectos da saúde mental nas considerações, ações, projetos e medidas apresentadas pela Comissão, em 16 de abril de 2020, as autoras deste trabalho foram convidadas pela presidente da Comissão a integrar o grupo já constituído (INSTITUTO FEDERAL

DO PARANÁ, 2020b). A importância de incluir a saúde mental no planejamento de cuidado, juntamente com as medidas de mitigação da propagação do vírus da covid-19, foi reconhecida ao se observar que o fechamento da escola teria impactos para além do déficit de aprendizagem ou do distanciamento físico.

O enfraquecimento ou perda das relações sociais constituídas no espaço escolar; a previsão de sofrimento mental relacionado ao distanciamento físico que poderia resultar em um isolamento social; e a possibilidade das situações de luto, que naquele momento ainda eram circunscritas a poucos cidades brasileiras, no entanto, eram previstas caso a pandemia não fosse controlada foram os principais fatores que levaram à identificar a necessidade de inserção de um olhar especializado da psicologia nas orientações e ações da Comissão. Além disso, o contexto de precarização das relações e processos de trabalho também foram objeto de atenção e discussão a fim de que os gestores fossem sensibilizados e orientados em relação aos servidores da instituição.

No que diz respeito ao ensino aprendizagem, uma outra comissão foi constituída na Instituição com o objetivo de propor atividades pedagógicas que utilizassem "meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, para orientar os campi do IFPR na consecução das atividades pedagógicas de 2020" (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2020c). Neste último grupo de trabalho não houve a participação de profissionais da psicologia, de modo que os encaminhamentos das atividades pedagógicas não presenciais resultantes da proposta deste grupo de trabalho para o Instituição não serão objeto de discussão neste capítulo.

Considerando os dados epidemiológicos da propagação da covid-19 no estado do Paraná, a Comissão tem avaliado mensal ou bimestralmente a orientação de manter a suspensão das atividades

presenciais no Instituto. Diante disso, a duração prolongada da quarentena no estado, a observação da demanda crescente relacionada à saúde mental por parte de estudantes e servidores, e os dados da literatura sobre os impactos psicossociais e econômicos oriundos da pandemia, trouxeram ainda mais atenção para este tema.

Com o objetivo de sensibilizar e instruir a comunidade escolar para as medidas de sanitárias para a prevenção do novo coronavírus e também cuidados em saúde mental durante a quarentena e quando ocorrer o retorno, a Comissão elaborou três ações em que a psicologia participou ativamente. A primeira foi a construção de um Protocolo de cuidados para prevenção da covid-19 no IFPR; a segunda foi o estabelecimento de comissões locais nas unidades para a análise e encaminhamento de medidas mais consoantes a cada contexto; e, finalmente, a elaboração de um seminário organizado em duas etapas: para a comunidade escolar em geral e para as comissões locais.

O Protocolo de cuidados para prevenção da covid-19 no IFPR contou com um capítulo sobre saúde mental e atenção psicossocial intitulado *Lidando com as emoções: saúde mental e atenção psicossocial* escrito colaborativamente pelas autoras deste trabalho,uma estudante, duas representantes do sindicato que também são professoras na área de pedagogia e um professor de geografia que ocupa o cargo de assessor de relações com a comunidade (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2020d).

Os Comitês Locais de Enfrentamento à Covid 19 foram instituídos em cada unidade ao longo do mês de agosto de 2020, por meio de portaria do gestor máximo da unidade. Os comitês são responsáveis por operacionalizar as ações e garantir o sucesso das providências relativas à recepção, acolhimento e segurança de estudantes e servidores, atuando em diferentes frentes de trabalho, fazendo uso eficiente e eficaz dos recursos disponíveis (humanos, materiais, financeiros, tecnológicos e de informação).

Os seminários foram organizados em dois momentos e planejados com a finalidade de 1) sensibilizar a comunidade IFPR sobre o Protocolo de cuidados e a formação dos Comitês Locais e 2) realizar uma formação técnica referente aos aspectos do Protocolo de Cuidados e Prevenção da COVID-19 destinada aos Comitês Locais. O primeiro seminário foi voltado para toda a comunidade escolar: servidores, gestores, estudantes e responsáveis. O segundo seminário foi voltado especificamente aos comitês locais, embora os demais atores da comunidade também puderam participar.

No que se refere à saúde mental, ambos momentos contaram com uma mesa especialmente voltada ao tema. Para o primeiro grande grupo, a mesa *Relações humanas e atitudes de cuidado de si e do outro em tempos de distanciamento físico e a saúde do trabalhador* foi planejada a fim de apresentar as diversas consequências da pandemia nas relações humanas e na saúde mental do trabalhador e do estudante e discutir estratégias para lidar com este momento. Ela foi apresentada por uma psiquiatra integrante do Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor (SIASS) e uma psicóloga e mediada por outra psicóloga. As duas últimas profissionais compunham a Comissão e são autoras desse capítulo.

Para os membros dos comitês locais, a mesa intitulada *Rotinas de Saúde Mental e Atenção Psicossocial* teve o objetivo de sensibilizar as comissões locais para os impactos psicossociais da pandemia na comunidade escolar visando o desenho de estratégias de avaliação do cenário atual e de retorno das atividades presenciais e em relação às necessidades psicossociais identificadas. Além disso, visou-se também discutir formas de encaminhamento e acolhimento qualificado às demandas da comunidade escolar.

SAÚDE MENTAL ENQUANTO COMPROMISSO COLETIVO

Cabe notar que as três estratégias descritas acima estão fundamentadas na lógica da ampliação do cuidado em saúde mental enquanto um compromisso de todos na instituição, e não apenas como responsabilidade do psicólogo escolar. A este profissional, competente na análise de como o sofrimento mental é produzido e se mantém, coube orientar e direcionar o trabalho coletivo de promoção de saúde mental. Ainda que as iniciativas citadas tenham sido construídas em contexto de pandemia - o que nos leva a considerar o atendimento clínico emergencial como primeira opção de resposta ao adoecimento - o rompimento com a postura prioritariamente remediativa da estratégia empregada fica evidente: só é possível ao psicólogo exercer esse trabalho estratégico quando os demais atores da escola também se responsabilizam pelo sofrimento produzido no sistema escolar.

Este, porém, não é um movimento óbvio. Não podemos esquecer que a psicologia no Brasil surgiu associada a práticas positivistas de meados do século XIX. Bastante inspirado no avanço da medicina na Europa e das ideologias psicobiologizantes, como as teses frenológicas, por exemplo, o conhecimento "realmente científico" dessa época era experimental, e as práticas eram moralizantes e normalizantes (ALBERTI, 2004). Pactuado com o capital, o modelo de atenção em saúde mental era hospitalocêntrico, individualista e assistencial privatista, visando o lucro. Nesse contexto, a psicologia foi organizada como conhecimento técnico sobre as falhas de funcionamento individuais, em que os sujeitos eram entendidos como moralmente autônomos e autodeterminados, independentes dos determinantes materiais (DIMENSTEIN, 2000; DIMENSTEIN; MACEDO, 2012).

No contexto escolar, a atuação do psicólogo seguiu os mesmo parâmetros. Foi por muito tempo guiada por modelo clínico-terapêutico com ações remediativas frente às queixas escolares (ANDALÓ, 1984; ANTUNES, 2008; MARTINEZ, 2009). Fundamentando-se em um modelo médico, estava alheia às práticas pedagógicas e não questionava os processos educativos. Ao contrário, centrava sua atenção no indivíduo desajustado e tinha como objetivo a resolução dos problemas a partir de diagnósticos e orientações psicológicas nosológicas. Esse modelo mostrou-se limitado e foi duramente criticado pelo reducionismo dos fatores educacionais e pelas interpretações psicologizantes de problemas complexos (ANDALÓ, 1984; ANTUNES, 2008; MARTINEZ, 2009).

Geralmente não percebemos a saúde em sua plenitude, em especial a saúde mental. Na maior parte das vezes, só identificamos a necessidade de cuidado quando já houve a cristalização de um sofrimento ou algum agravo. É necessário, contudo, ampliar o olhar para a compreensão de saúde-doença enquanto processo, que é demarcado pela forma de vida dos sujeitos (VIANNA, 2015).

Por isso, a psicologia sozinha não dá conta do complexo fenômeno humano. Quando as queixas são expressas em termos de desajustes individuais - esquecendo que saúde mental é produto de múltiplas e complexas interações - o psicólogo passa a colaborar para as relações de assimetria que projetam nele um caráter de onipotência e desresponsabiliza os demais atores (ANDALÓ, 1984; CONTINI, 2000). Como aponta Contini (2000), não existe prática neutra ou ingênua: um sistema excludente poderá levar o profissional de psicologia a ratificar a exclusão, através de mecanismos que valorizam seu lugar técnico em uma atuação centrada no sujeito que sofre.

Além disso, deslocar a vida mental dos acontecimentos do mundo é contraproducente: o sistema se exime do compromisso com a transformação social e emancipação dos indivíduos, pois

haverá ali um profissional para atender e explicar a exclusão dessas pessoas, o que fortalece os processos de produção do sofrimento (ANTUNES, 2008; CONTINI, 2000). Atualmente, é estabelecido que o profissional de psicologia, em seu potencial diagnóstico, deve considerar o papel da instituição na produção e na solução dessas mesmas dificuldades (BRAGA; MORAIS, 2007; PATTO, 1999) e, em seu compromisso social, de atuar como promotor de mudanças (DIMENSTEIN, 2000; DIMENSTEIN, 2017).

A promoção de saúde mental depende intimamente da atuação sobre as necessidades psicossociais, condições de vida e trabalho (DIMENSTEIN, 2000). Por isso, ainda que pareça contraintuitivo que o psicólogo não esteja vinculado exclusivamente a atendimentos individuais dentro da escola, abandonar a perspectiva individualizante e promover a transformação dos processos no sistema é o caminho mais democrático e profícuo para a promoção de saúde mental nesse contexto (ANDALÓ, 1984; MARTINEZ, 2009).

Ao romper com concepções hegemônicas sobre a atuação interventiva da psicologia, alguns questionamentos emergem neste contexto de pandemia: 1) se a psicologia estará participando das instâncias decisórias e planejamentos administrativos da instituição escolar, como fica o cuidado em saúde mental e atenção psicossocial?; 2) como podem os demais profissionais, não vinculados diretamente ao trabalho com saúde mental, promovê-la?; 3) no contexto de emergência em saúde pública, é possível organizar um suporte não centrado na figura do psicólogo?

Antes de propormos respostas possíveis a essas perguntas, uma ressalva: uma posição crítica em psicologia não ignora fatores individuais e subjetivos, tampouco exclui a possibilidade de questões desenvolvimentais ou mesmo que a ocorrência de eventos traumáticos produzam adoecimento. Há inúmeros casos em que o enfoque individual clínico é adequado e necessário, e encaminhamentos

para essa atenção são e devem ser feitos. Contudo, é fundamental compreender que mesmo nessas situações, não se trata de indivíduos a-históricos e descontextualizados. Cabe uma compreensão global de que o sofrer é diferente em cada cultura, e se produz diferentemente nas situações objetivas de vida, de forma articulada com os aspectos histórico-culturais de uma sociedade (ANDALÓ, 1984).

Conforme descrito anteriormente, a pandemia tem agravado a vulnerabilidade para sofrimento e adoecimento mental. Desde a precarização da vida pelo aumento do desemprego e piora das condições materiais que são promotoras de bem-estar, até a intensa alteração nos modos de trabalho, estudo e relações interpessoais em decorrência do distanciamento físico. Assim, para responder à primeira questão, sobre como fica o cuidado em saúde mental, destacamos a orientação do Ministério da Saúde (2020) de que a atenção pós-desastre deve considerar as necessidades psicossociais da comunidade afetada, em ações que sejam coletivas e que visem melhorar as condições de vida dessa população. No entendimento de que não é possível desvincular o processo de adoecimento do contexto social em que os sujeitos estão inseridos, o cuidado em saúde mental se inicia pela defesa de mecanismos que estimulam uma "orientação favorável à vida humana" (VIAPIANA, 2017). É nesse sentido que o capítulo sobre saúde mental e atenção psicossocial intitulado *Lidando com as emoções: saúde mental e atenção psicossocial* e as demais atividades propostas apontam para a resposta à segunda questão sobre "como podem os demais profissionais, não vinculados diretamente ao trabalho com saúde mental exercerem um papel ativo na sua promoção". São fundamentais as iniciativas que promovem melhoria das condições de trabalho, reorganização dos ritmos e cargas de trabalho e que evitam sua precarização (VIAPIANA, 2017), e estimulam a superação das queixas escolares, através de processos de ensino-aprendizagem significativos, inclusivos e comprometidos

com a finalidade emancipadora da educação (BOCK, 2002; LIBÂNEO, 2012; PATTO, 1999; SILVA, 2009).

No contexto da pandemia, que é uma emergência em saúde pública, as necessidades psicossociais e de atenção em saúde mental ficam mais evidentes e rapidamente a centralidade de um modelo clínico-terapêutico pode tomar força. Fundamentada em uma abrangente produção técnico-científica, a proposta de atenção em saúde mental realizada pelas autoras deste capítulo considera o atendimento clínico um dos níveis de apoio integrado às atividades de resposta ao surto. A intervenção em crise, baseada no modelo hipotético de Zhang (2020), inclui necessariamente a atuação sobre medo de contágio e dificuldades de adaptação frente à calamidade, como principais precipitantes de adoecimento mental em estágio inicial da crise. Por isso, o investimento no fortalecimento de apoios comunitários, a capacitação e a orientação da comunidade para a prestação de suporte é um componente fundamental para uma resposta de saúde pública (INTER-AGENCY STANDING COMMITTEE, 2020).

Nesse sentido, a resposta coletiva tem inúmeras potencialidades para a promoção de saúde mental e prevenção do agravo. A manutenção das relações sociais e vínculos afetivos (de modo virtual) a fim de colaborar mutuamente com possíveis dificuldades; a identificação das necessidades psicossociais emergentes da comunidade e estratégias coletivas de enfrentamento; e a avaliação dos processos de trabalho, ensino aprendizagem e gestão escolar são exemplos de estratégias para diminuir as repercussões psicológicas da pandemia (INTER-AGENCY STANDING COMMITTEE, 2020; MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020). Por isso, em relação à terceira pergunta: não só é possível como também é necessário organizar um suporte não centrado na figura do psicólogo. Afinal, esse profissional sozinho não pode e nem tem como atuar em todas as frentes necessárias, apontadas anteriormente. Desta forma, como já foi apresentado, a identificação de apenas um profissional da escola como responsável pela promoção de saúde

mental é irrealista, contraproducente e pode cooperar para fragilizar ainda mais a comunidade escolar através da legitimação dos processos produtores de sofrimento mental.

CONCLUSÃO

À pergunta que este livro endereça - onde está a psicologia escolar/educacional na pandemia? - registra-se o relato de uma experiência de orientação e gerenciamento do trabalho coletivo como possibilidade de atuação.

A psicologia escolar/educacional vem trabalhando há décadas para romper com as posturas individualizantes e ressignificar as queixas escolares enquanto produzidas em dinâmicas sociais e institucionais - e não internamente aos sujeitos. Essa mesma psicologia escolar/educacional, em face de um evento como a pandemia do novo coronavírus que evidencia as dinâmicas produtoras de queixas e adoecimentos, tem na sua frente um campo significativo para a mediação de um trabalho coletivo para a promoção da saúde mental. Afinal, se o sofrer se produz coletivamente, o cuidado também demanda ações coletivas.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, C. S. de A. O papel do psicólogo escolar. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 43-46, 1984. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid =S1414-98931984000100009&lng=en &nrm=iso. Acesso em: 26 set. 2020.

ANTUNES, M. A. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 set. 2020.

BOCK, A. M. B. *Psicologias:* Uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 2002. cap. 18, p. 263-276.

BRAGA, S. G.; MORAIS, M. de L. S. Queixa escolar: atuação do psicólogo e interfaces com a educação. *Psicol. USP*, São Paulo, out./dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642007000400003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 set. 2020.

BROOKS, S. K. *et al.* The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, v. 395, n. 10227, p. 912-920, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8. Acesso em: 10 ago. 2020.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. *Repercussões da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil.* São Paulo: Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2020. Disponível em:https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2020/05/ Working-Paper-Repercussoes-da-pandemia-no-desenvolvimento-infantil-3.pdf . Acesso em: 19 set. 2020.

CONTINI, M. de L. J.. Discutindo o conceito de promoção de saúde no trabalho do psicólogo que atua na educação. *Psicol. cienc. prof.,* Brasília, v. 20, n. 2, p. 46-59, jun. 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-98932000000200008. Acesso em: 22 set. 2020.

CORREA, H.; MALLOY-DINIZ, L. F.; DA SILVA, A. G. Why psychiatric treatment must not be neglected during the COVID-19 pandemic. *Brazilian Journal of Psychiatry,* v. 42, n. 4, p. 449-449, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0995. Acesso em: 20 set. 2020.

CORTEZ, R. S.; MOREIRA, M. R.; GODOY, V. E. Covid-19, era de crises e a luta das mulheres pela vida. *Diálogos Socioambientais na Macrometrópole Paulista,* v. 3, n. 6, p. 50-51, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/dialogossocioambientais/article/view/268. Acesso em: 17 set. 2020.

DIMENSTEIN, M. A cultura profissional do psicólogo e o ideário individualista: implicações para a prática no campo da assistência pública à saúde. *Estud. psicol.*, Natal, v. 5, n. 1, p. 95-121, jun. 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-294X2000000100006. Acesso em: 22 set. 2020.

DIMENSTEIN, M. et al . Determinação social da saúde mental: contribuições à psicologia no cuidado territorial. *Arq. bras. psicol.,* Rio de Janeiro, v. 69, n. 2, p. 72-87, 2017. Disponível em:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672017000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 set. 2020.

DIMENSTEIN, M.; MACEDO, J. P. Formação do psicólogo para a saúde mental: a psicologia piauiense em análise. *Interface*, Botucatu, v. 15, n. 39, p. 1145-1158, dez. 2011. Disponíel em: https://doi.org/10.1590/S1414-32832011005000021. Acesso em: 23 set. 2020.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Ministério da Saúde. *Saúde Mental e Atenção Psicossocial durante a Pandemia da COVID-19:* Recomendações Gerais. [Brasília: Fiocruz], 2020. Disponível em:https://www.fiocruzbrasilia.fiocruz.br/wp-content/ uploads/202004/Sa%c3%bade-Mental-e-Aten%c3%a7%c3%a3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%c3%a7%c3%b5es-gerais.pdf. Acesso em 28 ago. 2020.

HUREMOVIĆ, D. Mental Health of Quarantine and Isolation. *In*: HUREMOVIĆ, D. (ed.), *Psychiatry of Pandemics:* a mental health response to infection outbreak. Cham: Springer International Publishing, 2019. cap. 9, p. 95–118. *E-book*.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. *Portaria nº 285, de 12 de março de 2020*. Designa os/as servidores/as e a estudante abaixo relacionados/as para comporem a Comissão de Acompanhamento e Controle de Propagação do vírus COVID-19 no Instituto Federal do Paraná - IFPR. [Curitiba: IFPR], 2020a. Disponível em: https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQlHJmJIqCNXRK_Sh2SMdn1U-tzMa0WOC6jAGWXLEQ0aR3FqpEO-j0fCeyd7swEfax_quHgRt6syMpW1Omsl2ks39gxUckNevXmbZuDL-3quLN-SR. Acesso em: 07 set. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. *Portaria nº 303, de 18 de março de 2020.* Institui o Grupo de Trabalho responsável por propor atividades pedagógicas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, para orientar os campi do IFPR na consecução das atividades pedagógicas de 2020. [Curitiba: IFPR], 2020c. Disponível em: https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/03/SEI_IFPR-0711515-Portaria-303-1803-1.pdf. Acesso em: 07 set. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. *Portaria nº 449, de 22 de abril de 2020.* Altera o Art. 1° da Portaria nº 285, de 12 de março de 2020, que designou os membros para comporem a Comissão de Acompanhamento e Controle de Propagação da COVID-19 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - IFPR. [Curitiba: IFPR], 2020b. Disponível em: https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQlHJmJIqCNXRK_Sh2SMdn1U-tzO0rz72NwznQ9Lfzb82IWN-N4WZ-lihmppBflnIp0HTNe8CTXtgisYWm7oV5XqT8FbB8PnTwerAxIhHNqdNOzfg. Acesso em: 07 set. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. *Protocolo de cuidados para prevenção da COVID-19 no IFPR*. [Curitiba: IFPR], 2020d. 40p. Disponível em: https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/protocolo-de-cuidados.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.

INTER-AGENCY STANDING COMMITTEE. *Como lidar com os aspectos psicossociais e de saúde mental referentes ao surto de COVID-19:* Guia preliminar. [Genebra: IASC], 2020. 15p. Disponível em: https://interagencystandingcommittee.org/system/files/2020-03/IASC%20Interim%20Briefing%20Note%20on%20COVID-19%20Outbreak%20Readiness%20and%20Response%20Operations%20-%20MHPSS%20%28Portuguese%29.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

JOHN, A. *et al.* The impact of the COVID-19 pandemic on self-harm and suicidal behaviour: protocol for a living systematic review. *F1000Research*, v. 9, p. 644, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.12688/f1000research.24274.1. Acesso em: 19 set. 2020.

KILLGORE, W. D. S. *et al*. Suicidal ideation during the COVID-19 pandemic: The role of insomnia. *Psychiatry Research,* v. 290, n. mai., p. 113134, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113134. Acesso em: 22 set. 2020.

LEE, J. Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, v. 4, n. 6, p. 421, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7. Acesso em: 3 set. 2020.

LIANG, L. *et al.* The Effect of COVID-19 on Youth Mental Health. *Psychiatric Quarterly, [S. l.],* v. 91, n. 3, p. 841–852, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s11126-020-09744-3. Acesso em: 3 set. 2020.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública:* A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 27. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

LOYOLA, M. A. Covid-19: uma agenda de pesquisa em torno das questões de gênero. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 30, n. 3, p. e300312, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0103-73312020300312. Acesso em: 17 set. 2020.

MACEDO, S. Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia COVID-19: tecendo sentidos. *Rev. NUFEN*, Belém, v. 12, n. 2, p. 187-204, ago. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912020000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 set. 2020.

MARI, J. de J.; OQUENDO, M. A. Mental health consequences of COVID-19: the next global pandemic. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2237-6089-2020-0081. Acesso em: 25 ago. 2020.

MARTINEZ, A. M. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 169-177, jun. 2009.

MUDENDA, S. *et al.* Impact of Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) on College and University Students: A Global Health and Education Problem. *Aquademia*, v. 4, n. 2, p. ep20026, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.29333/aquademia/8494. Acesso em: 20 set. 2020.

ONU MULHERES BRASIL. *Gênero e COVID-19 na América Latina e no Caribe: dimensões de gênero na resposta.* Brasília: ONU Mulheres Brasil. Disponível em: www.onumulheres.org.br. Acesso em: 17 set. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Mental Health Considerations during COVID-19 Outbreak*. [Genebra: OMS], mar. 2020. Disponível em: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations.pdf?sfvrsn=6d3578af_8. Acesso em 10 jul. 2020.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar:* histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

REGER, M. A.; STANLEY, I. H.; JOINER, T. E. Suicide Mortality and Coronavirus Disease 2019-A Perfect Storm? *JAMA Psychiatry,* 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2020.1060. Acesso em: 10 ago. 2020.

RIBEIRO, M. P.; FREITAS, J. L. Atuação do psicólogo na gestão integral de riscos e desastres: uma revisão sistemática da literatura. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, v. 13, n. 2, *[s. d.]*.

SIQUEIRA, H. C. B. *et al.* Pandemia de covid-19 e gênero uma análise sob a perspectiva do princípio constitucional da isonomia. *Revista Psicologia & Saberes*, v. 9, n. 18, p. 216-226, 2020. Disponível em: https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1230. Acesso em: 20 set. 2020.

VIAPIANA, V. N.; GOMES, R. M.; ALBUQUERQUE, G. S. C. de. Adoecimento psíquico na sociedade contemporânea: notas conceituais da teoria da determinação social do processo saúde-doença. *Saúde debate*, Rio de Janeiro, v. 42, n. spe4, p. 175-186, dez. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0103-11042018s414. Acesso em: 24 set. 2020.

WANG, C. *et al.* Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 17, n. 5, p. 1729, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.3390/ijerph17051729. Acesso em: 24 set. 2020.

XIANG, Y. T. *et al.* Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed. *The Lancet,* v. 7, n. 3, p. 228-229, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30046-8. Acesso em: 24 ago. 2020.

ZHANG, J. *et al.* Recommended psychological crisis intervention response to the 2019 novel coronavirus pneumonia outbreak in China: a model of West China Hospital. *Precision Clinical Medicine*, v. 3, n. 1, p. 3-8, mar. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1093/pcmedi/pbaa006. Acesso em: 10 ago. 2020.

Capítulo 37

O PROJETO ACOLHE CED: REFLEXÕES INICIAIS SOBRE UMA PROPOSTA DE ACOLHIMENTO PSICOSSOCIAL EM EDUCAÇÃO E SAÚDE

Marta Corrêa de Moraes
UFSC, marta.moraes@ufsc.br

Maria Fernanda Diogo
UFSC, maria.fernanda.diogo@ufsc.br

Rogério Machado Rosa
UFSC, rogeriorosa.ufsc@gmail.com

> Quando a mão arrogante insiste em possuir o outro, deixa de ser seda para tornar-se garra, fracassa o encontro e abre-se passagem às forças do domínio e da opressão. A singularidade é devorada. A possibilidade de diálogo desaparece. A ternura é substituída pela violência (RESTREPO, 1998, p. 46).

O ano de 2020 mal havia começado quando o mundo e o Brasil foram alertados de que um novo vírus rondava a humanidade, o *Coronavírus Disease - 2019* (Covid-19), cuja primeira identificação havia sido realizada em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China. Pouco tempo depois, em janeiro de 2020, a *World Health Organization* declarou a contaminação pelo novo vírus uma emergência em Saúde Pública de interesse internacional (MAIA e DIAS, 2020).

No Brasil, o suposto primeiro caso de Covid-19 foi divulgado pelo Ministério da Saúde em fevereiro do corrente ano (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020). Noticiou-se que a pessoa infectada havia chegado de uma viagem à Itália, local em que a pandemia já havia atingido larga proporção. Não demorou muito tempo para que a chamada "transmissão sustentada ou comunitária" começasse a acontecer – essa ocorre quando uma pessoa infectada transmite o vírus para outra, sem que ambas tenham estado em países onde já existiam casos da doença.

Em 16 de março, ocorreu a primeira morte causada pelo vírus no Brasil (G1 SP, 2020). Dados do Ministério da Saúde anunciavam, à época da conclusão deste texto, que o Brasil passava de quatro milhões e quinhentos mil contaminados por Covid-19 e cento e trinta e sete mil mortos (PAINEL CORONAVÍRUS, 2020). É possível, ainda, que a subnotificação e a imprecisão dos números oficiais tornem o cenário ainda mais desolador. Um estudo coordenado pelo Centro de Pesquisas Epidemiológicas da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), estima que para cada caso de Covid-19 confirmado pelo Ministério da Saúde existam, nos principais centros urbanos brasileiros, sete casos não notificados (AGÊNCIA BRASIL, 2020).

No estado de Santa Catarina, o Governo reuniu informações acerca da Covid-19 em um *site* que objetiva orientar a população, divulgar dados da pandemia atualizados e formas de enfrentamento, o que inclui dicas de prevenção "para o convívio social responsável", videoaulas para profissionais da saúde e triagens online de casos suspeitos (CORONAVÍRUS SC, 2020). No *site*, também é possível acessar informações sobre o risco potencial de contaminação nas diversas regiões do estado. O boletim oficial de 28 de setembro de 2020 confirmava duzentos e treze mil casos no estado e mais de 2 mil e setecentos mortos.

No contexto da pandemia, vários(as) pesquisadores(as) (SCHMIDT et al., 2020; DO BU et al., 2020; MAIA e DIAS, 2020; ENUMO et al., 2020; MARQUES et al., 2020 entre outros(as) têm somado esforços para compreender os efeitos do afastamento social na Saúde Mental da população. É importante considerar que as pessoas experienciam de modos distintos o fenômeno da pandemia e que, provavelmente, tais repercussões precisam ser compreendidas tendo como referência marcadores sociais da diferença e da desigualdade que forjam histórias profundamente desiguais (gênero, raça, geração, classe social...). Noticiários divulgam o aumento da violações de direitos e da vulnerabilidade social neste período: muitas pessoas perderam suas fontes de renda; a violência doméstica atingiu níveis alarmantes, notadamente contra mulheres, crianças e adolescentes; o adoecimento entre os(as) profissionais da saúde se tornou foco de preocupações e interesses de várias pesquisas. Segundo o Conselho Nacional de Saúde, é preciso fornecer especial proteção aos grupos vulneráveis, tais como os(as) moradores de rua, pessoas com sofrimento psíquico severo e persistente, deficiências, vivendo com HIV/Aids, LGBTQIA+, população indígena, negra e ribeirinha e trabalhadores informais. "Das favelas às aldeias, as marcas da desigualdade aumentam o desafio para prevenção e controle da Covid-19 e exigem estratégias intersetoriais adaptadas a contextos diferentes" (STEVANIM, 2020, s/p).

Recentemente, em abril de 2020, o livro intitulado “A Cruel Pedagogia do Vírus” foi publicado por Boaventura de Sousa Santos. O autor nos provoca a pensar sobre o que acontece “a Sul da quarentena”, especialmente com “os grupos que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela” (SANTOS, 2020, p. 15). Importante considerar que o “Sul Global” não se delimita a uma certa localização geográfica, mas configura um “espaço-tempo social, político e cultural” (p. 15) que torna (in)viáveis as vidas daqueles(as) que sofrem de maneira inexorável as consequências do “pensamento abissal” (SANTOS, 2007, p. 71). Sobre esta forma de pensar, ensina Boaventura:

> O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. [...] Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro” (SANTOS, 2007, p. 71).

Boaventura disserta sobre a face discriminatória de qualquer isolamento social e como ela é “[...] mais difícil para uns grupos sociais do que para outros [sendo] impossível para um vasto [número] de cuidadores[as], cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população” (SANTOS, 2020, p. 15). A pandemia de Covid-19 tornou ainda mais evidente que muitos são os coletivos sociais excluídos, embora o autor procure falar de “uns poucos” (p. 15), sem deixar, contudo, de lembrar que “a lista dos que estão a sul da quarentena está longe de ser exaustiva” (p. 21). Nesta lista estão inclusos(as): mulheres, trabalhadores(as) autônomos(as) e de rua, sem-abrigo, moradores(as) das periferias, internados(as) em campos de refugiados(as), imigrantes

indocumentados(as), populações deslocadas internamente, pessoas com deficiência, idosos(as).

Assimetrias e invisibilizações infelizmente são muitas e, inclusive, podemos percebê-las no interior de vários destes grupos. Por exemplo, Boaventura identifica uma diferença de mais de vinte anos na expectativa de vida entre idosos(as) residentes em bairros distintos de Buenos Aires. Sua reflexão questiona a homogeneidade que encerra o discurso sobre a velhice em uma temporalidade marcada por características e experiências supostamente iguais ou similares para este grupo populacional, como se os corpos e as vidas dos(as) idosos(as) não fossem atravessados(as) por questões de raça, classe, gênero, capacitismo – vivências que constituem modos de existência profundamente desiguais e necessitam ser contextualizadas historicamente para escaparmos das armadilhas que forjam imagens de um sujeito genérico e universal. Esta distinção aparece no acesso às Políticas Públicas de Saúde e Habitação, por exemplo. No decorrer da pandemia, destaca o autor, muitos(as) idosos(as) foram deslocados(as) para casas de repouso que, "segundo as posses próprias ou da família, esses alojamentos podem ir de cofres de luxo para joias até depósitos de lixo humano" (SANTOS, 2020, p. 20).

Sabe-se que, perversamente, o atual governo nacional seleciona quem pode viver e quem deve morrer neste contexto de desigualdades. O conceito "necropolítica", cunhado por Achille Mbembe, nos ajuda a compreender o atual cenário político-social, pois retrata a instituição de uma "política da morte" que se alastra a cada dia e, de diferentes modos, demarca "quem pode viver e quem deve morrer", afinal "matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Ser soberano é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação do poder" (MBEMBE, 2018, p. 5). Percebe-se que o filósofo camaronês tomou como ponto de partida o conceito "biopolítica", de Michel Foucault

(2005), e o transcendeu. Ele usou esse conceito para descrever a teia de processos políticos, econômicos, sociais e científicos marcados pela preocupação com as relações entre os humanos e seus meios de existência (o controle da vida). Estas preocupações, na biopolítica, voltaram-se para as correlações entre o meio geográfico, climático e hidrográfico (como, por exemplo, as epidemias ligadas à existência dos pântanos durante toda a primeira metade do século XIX) e seus efeitos sobre a saúde e o adoecimento das populações. Assim, promover condições sanitárias voltadas à manutenção da vida das populações implicava em assegurar a potência dos corpos para deles expropriar sua força de trabalho (MBEMBE, 2018).

Entretanto, a passagem contemporânea da biopolítica para a necropolítica não mais significa a promoção de ações estatais voltadas para a produção e controle da vida coletiva, mas a "[...] destruição material dos corpos e populações humanos julgados como supérfluos" (MBEMBE, 2012, p. 135). O que está em questão é o extermínio de coletivos de corpos considerados excedentes e importunos, cuja força de trabalho já não é mais necessária ao modo de produção capitalista no tempo presente. São as "vidas precárias" (BUTLER, 2011) produzidas pela própria bárbara dinâmica do capitalismo atual: vidas "sem valor de vida humana", e, portanto, descartáveis.

Utilizamos neste texto uma visão interseccional para compreender o modo como a pandemia atinge de forma diversa os coletivos sociais.

> A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão

> que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009, p. 70, tradução nossa).

Ao trazermos a interseccionalidade para o debate, reafirmamos uma produção de conhecimento situada, que emerge e se constitui a partir da complexidade do olhar e das análises dos(as) pesquisadores(as) e que, portanto, refuta a universalidade. Assim, em relação às repercussões da Covid-19, não estamos "todos(as) no mesmo barco": talvez vivenciemos um mesmo "mar revolto" em embarcações muito distintas, que nos colocam em maior ou menor risco – seja de morte, exclusão, dor ou sofrimento mental. Entre os(as) estudantes universitários(as), as repercussões do afastamento social em função da pandemia também foram sentidas das mais variadas formas. As estudantes mães, por exemplo, abruptamente se viram com sobrecarga de tarefas e muitas perderam sua rede de apoio em função da pandemia.

Deste modo, o projeto *Acolhe CED* buscou reconhecer os efeitos da pandemia para os(as) graduandos(as) do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bem como atender a diversas demandas relacionadas à Saúde Mental que chegaram às coordenações de curso e professores(as) do Centro – notadamente após a suspensão das atividades acadêmicas presenciais, ocorrida em 16 de março de 2020. No próximo item, apresentaremos as bases que sustentaram sua proposição.

A TESSITURA DO PROJETO

O CED abriga os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação do Campo; bacharelado em Biblioteconomia e Arquivologia; e cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* e *lato sensu* (CED, 2020).

O projeto ora apresentado se configura uma pesquisa-intervenção e é parte das iniciativas de enfrentamento às questões relativas à pandemia da Covid-19. O objetivo principal do *Acolhe CED* é promover acolhimento psicossocial em Educação e Saúde aos(às) estudantes universitários(as). Buscamos construir, de forma coletiva, recursos comunitários para o agenciamento do cuidado afirmador da vida de todos(as) e de cada um(a).

O projeto se caracteriza como uma pesquisa intervenção, oferecendo grupos de acolhimento quinzenais, na modalidade virtual e, quando a situação sanitária permitir, os encontros poderão passar para o formato presencial. Os encontros grupais visam instaurar um canal de escuta ativa catalisador das demandas e vulnerabilidades dos(as) estudantes universitários(as) relativas à atenção psicossocial em educação e saúde; oportunizar, na experiência grupal, uma abordagem (auto)reflexiva, pedagógica e criacional sobre práticas de cuidado de si e do outro e do manejo de situações socioemocionais no contexto da vida universitária; e propiciar aos(às) estudantes, reflexões sobre as implicações da ética do cuidado de si e do outro na experiência de ensinar e aprender.

Estudantes universitários(as) têm sentido o afastamento social de variadas formas. Pesquisa realizada por Maia e Dias (2020) analisou os níveis de depressão, ansiedade e estresse entre os(as) acadêmicos(as) e como estes se alteraram no período pandêmico. A comparação com estudo anterior, realizado antes da pandemia, evidenciou que os(as) estudantes passaram a apresentar níveis significativamente mais elevados de depressão, ansiedade e estresse. Para os autores, a continuidade de pesquisas com este foco se faz necessária e urgente para avançar na investigação dos impactos da Covid-19 na vida dos(as) universitários(as) e, com isso, poder compor estratégias de atenção e prevenção que possam minimizar os efeitos da pandemia na saúde desta população.

A seguir, teceremos as considerações teóricas que sustentam nossas leituras sobre saúde e sofrimento mental, bem como sobre o cuidado de si e do outro como ética afirmadora da vida.

PANDEMIA, CUIDADO DE SI E DO/A OUTRO/A

Já debatemos que a pandemia de Covid-19 evidenciou ainda mais as profundas desigualdades econômico-sociais e o pensamento abissal (SANTOS, 2007) que sustentam nossa sociedade, nos impondo a reflexão de como, para algumas pessoas, há vidas que "valem" menos em um mercado de trocas contrário à defesa intransigente de que todas as existências importam. Formas precarizadas, vulneráveis, invisíveis de ser e estar no mundo e a política da morte (MBEMBE, 2018) ampliaram nossa carga de sofrimento mental.

"É o indivíduo que sofre, porém, esse sofrimento não tem a gênese nele, e sim em intersubjetividades delineadas socialmente" (SAWAIA, 2001, p. 99). A categoria "sofrimento ético-político", cunhada por Sawaia (2001), pode nos auxiliar nesta compreensão. A ausência de apoio social e subjetivo, que está na base deste sentimento, transcende ao sujeito e dificulta ou impossibilita que ele, de forma individual, modifique suas causas. Assim, se sentindo desamparado(a), esta angústia pode gerar um estado de apatia e falta de reação subjetiva.

Na direção inversa, buscamos com o *Acolhe CED* contribuir com "[...] práticas de acolhimento, de sociabilidade, de desenvolvimento de potencialidades e de produção de vida e de singularidade[s]" (LIMA, 2011, p. 112) por meio da constituição de um grupo de atenção psicossocial em Educação e Saúde para estudantes universitários(as). Ainda segundo Lima (2011), partimos do princípio que a produção do cuidado emerge nas/das relações entre os sujeitos, que coletivamente e,

sobretudo, amparados pelas instituições sociais, podem potencializar reflexões éticas em função da vinculação que estabelecem uns(umas) com os(as) outros(as). As propostas que estruturam o Projeto objetivam contribuir com cuidados em Educação e Saúde, ancoradas em uma prática "ética-estética-pedagógica-política voltada às interrupções dos modos de produção de subjetividade que normatizam a existência, substituindo-os pela produção de estados de arte que estimulam as diferenças e singularizações" (TEIXEIRA-FILHO e CRUZ, 2017, p. 126).

A intenção dos grupos de atenção psicossocial é colaborar com a "[...] invenção de uma vida social ética e potente [...]" (LIMA, 2011, p. 122). Partimos do pressuposto de que todas as vidas importam e que as sociedades são, fundamentalmente, constituídas em/por "circuitos de afetos" que dizem da nossa necessidade humana de amparo recíproco (SAFATLE, 2016). Os encontros do *Acolhe CED* procuram ofertar espaços de escuta e diálogos capazes de interrogar as malhas do poder e da colonialidade (AKOTIRENE, 2019) que atravessam os cotidianos de suas(nossas) existências corporais e produzem inúmeras formas de exclusão, dor e sofrimentos, especialmente nesse momento de suspensão das aulas presenciais e de diversas atividades cotidianas. Os encontros objetivam "[...] a busca pela promoção da saúde, não como um estado homeostático, mas como uma relação em busca da concretização de projetos de vida em intersubjetividade" (LIMA, 2011, p. 124).

A constituição de um grupo de atenção psicossocial está assentada na perspectiva da "Educação em Saúde" (ROTOLO e ZURBA, 2012), na coletividade como potencializadora de estratégias de cuidado e na noção de grupo como rede efetiva de suporte. A ênfase no trabalho grupal baseia-se no entendimento que as demandas estudantis relativas ao acolhimento psicossocial em Educação e Saúde não surgem isoladamente, pois envolvem experiências sociais, econômica e políticas. É, portanto, através da mudança dessas relações, por meio

da coletividade, que se garante uma maior resolubilidade (ROTOLO e ZURBA, 2012).

Sabemos do desafio de propostas como esta e da sua necessária vinculação com outras ações e políticas – institucionais e de Estado –, pois o agenciamento do cuidado exige uma pluralidade de campos. “A capacidade de ter saúde e qualidade de vida, portanto, não depende apenas de ações do setor saúde, mas principalmente do acesso e da qualidade da educação, moradia, saneamento básico, trabalho, renda, alimentação, transporte, lazer, cultura, meio ambiente, etc.” (ROTOLO e ZURBA, 2012, p. 124). Tal entendimento implica afirmar o necessário investimento do poder público na garantia das condições de saúde da sua população.

A saúde mental incide sobre os processos de ensinar e aprender, bem como na permanência dos(as) estudantes nas diferentes temporalidades da formação escolar/acadêmica. Além disso, especificamente na formação de profissionais da Educação, como é o caso dos(as) estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Educação do Campo e da Pós-Graduação em Educação, a dimensão ética e afetiva do cuidado de si e do outro deve ser considerada, instrumentalizando-os(as) para exercerem, em sua futura vida profissional, práticas sustentadas por uma ética coletiva/pública, por uma ética do cuidado.

Na leitura foucaultiana, o cuidado de si consiste na maneira de o sujeito agir ativamente na construção da sua própria subjetividade. Michel Foucault entende a subjetividade como processo e não como fim, pois é “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (FOUCAULT, 2004, p. 236). Assim, há um movimento do sujeito sobre si, exigindo uma reflexão permanente que visa à experimentação da liberdade. Cuidar de si pressupõe que o sujeito se coloque criticamente como objeto para ele próprio, o que resulta em um maior

autoconhecimento, pois ele é levado a se observar, a se analisar e a se reconhecer como sujeito do prazer, dos desejos, das escolhas, das interdições, das relações sociais e da vida pública.

A noção de cuidado de si, desenvolvida por Foucault, não configura uma atitude narcísica, pois não ocorre fora das relações sociais – ao contrário, é uma modalidade de atitude para consigo e para com os outros/mundo, um modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro. Foucault (2010, p. 12) destaca que "[...] temos todo um corpus definindo uma maneira de ser, uma atitude, formas de reflexão, práticas que constituem uma espécie de fenômeno extremamente importante [...] na própria história da subjetividade ou, se quisermos, na história das práticas de subjetivação".

A proposta do *Acolhe CED* buscou – por meio da interface entre acolhimento psicossocial, Educação e Saúde – investir na possibilidade de instauração do cuidado de si e no enfrentamento às políticas de desamparo que assolam o tempo presente e violam nossos direitos humanos mais fundamentais, bem como agir no cenário específico de afastamento social e suspensão das aulas presenciais causado pela pandemia de Covid-19. A aposta na potência transformacional do encontro entre corpos/sujeitos, visto que "não há política sem corpo" (SAFATLE, 2016, p. 19), aqui tem centralidade epistemológica e, consequentemente, prática. O dispositivo de grupo, então, torna-se um lugar estratégico para a produção de um *etos* de cuidado-em-rede, escuta ativa e proposição de resistências coletivas à necropolítica (MBEMBE, 2018) de Estado que se agrava com a crise gerada pela pandemia. Isto justifica, inclusive, a presença deste tipo de Projeto de Extensão para além da situação pandêmica. Em tempos nos quais o medo, o desamparo e a despossessão da vida se tornam o afeto central por parte do Estado, a saúde e o bem-estar do nosso corpo social/individual depende da instauração de respostas ancoradas em uma política

educativa vitalista, solidária e engajada na irrestrita defesa da vida. E é, portanto, deste lugar que partimos na apresentação deste projeto.

A seguir, descreveremos o método proposto para as intervenções e alguns resultados alcançados.

CAMINHO PERCORRIDO

Desde o início da suspensão das aulas presenciais em função do afastamento social causado pela pandemia de Covid-19, intensificaram-se as demandas relacionadas à Saúde Mental que chegavam às coordenações de curso e aos(às) professores: relatos de desamparo, ansiedade, violência doméstica, solidão, depressão etc. A primeira iniciativa tomada pelo CED foi a realização de uma *Live*, em maio de 2020, com o tema "Saúde mental de estudantes: o cuidado de Si e do Outro como ética afirmadora da vida" (LIVE, 2020a). O convite foi feito para estudantes de todos os cursos do CED e teve ampla adesão. A mesma adesão vimos figurar na segunda *Live*, realizada em junho de 2020, cujo tema foi "Acolher as diferenças: uma conversa sobre sofrimento e práticas de cuidado com estudantes" (LIVE, 2020b) – nesta época, o Projeto já havia seguido os trâmites institucionais e foi apresentado à comunidade acadêmica. Assim, o *Acolhe CED* nasceu como uma ação de continuidade às discussões lançadas nas *Lives* e visou à criação e promoção de espaços coletivos de resistência ao sofrimento ético-político (SAWAIA, 2001) gerado pelo pensamento abissal (SANTOS, 2007) e pela política da morte (MBEMBE, 2018) que imperam em nossa sociedade.

Como forma de preparação dos encontros virtuais, a equipe aplicou um questionário para identificar o interesse dos(as) graduandos(as) e pós-graduandos(as) do CED em participar do Projeto, o melhor horário para a realização da atividade e fazer um levantamento

preliminar de temas para discussão. A sondagem visava adequar o trabalho de grupo às expectativas da maioria dos(as) acadêmicos(as). Como resultados, 40,5% dos respondentes assinalou que gostaria de participar dos encontros e 46,8% participaria esporadicamente. A maioria dos(as) estudantes sentia-se pouco satisfeito(a) ou insatisfeito(a) com relação aos itens investigados (afastamento social, relações sociais, criatividade e produtividade, ansiedade, solidariedade, atividades acadêmicas, situação socioeconômica e emocional). Os temas que eles(as) desejavam debater nos encontros foram agrupados em três categorias: *questões sócio-emocionais*, tais como solidão, ansiedade, culpa, relacionamentos abusivos, depressão etc.; *questões ético-políticas*, que abarcavam temáticas relacionadas ao antifascismo, barbárie, incertezas da pandemia, dificuldades econômicas etc.; e *questões político-pedagógicas*, tais como ansiedade relacionada ao trabalho de conclusão de curso, mães acadêmicas e a conciliação filhos(as)-casa-estudo, a ressignificação da escolha do curso, ansiedade em relação ao futuro da profissão.

O *Acolhe CED* configura-se como uma pesquisa, e, também, como uma intervenção social. Baseados em Paulon e Romagnoli (2010, p. 89), consideramos que uma pesquisa pode contribuir "[...] não só para prover a produção acadêmica, mas, sobretudo, para promover práticas reais que se amparem em uma ciência a fim de ampliar as possibilidades de vida". As autoras complementam que uma pesquisa-intervenção deve primar "[...] pela desnaturalização permanente do objeto que se pretende conhecer, pela implicação do pesquisador(a), pelas contingências que acompanham as situações e seus efeitos – pelo acontecimento" (p. 94). Estas dimensões se afirmam em um estudo sustentado pelo paradigma ético-estético, configurando uma "pesquisa implicada, pesquisa-inclinação que produz desvios sobre o campo investigado, pesquisa que não dissocia objeto investigado e sujeito que investiga, sujeito da/na investigação: pesquisa-intervenção" (p. 95).

O Projeto tem previsão inicial de seis meses, de junho a dezembro de 2020, pois visa responder, emergencialmente, às demandas forjadas pelo cenário de crise político-sanitária. Atendendo às recomendações sanitárias quanto ao necessário distanciamento social em virtude da pandemia, os encontros têm ocorrido por *Webconferência* em uma sala de reunião virtual. Quando ocorrer a retomada das atividades no *campus*, a possibilidade de oferta presencial será rigorosamente avaliada e as atividades serão redimensionadas conforme as necessidades.

Os encontros virtuais são quinzenais, com duração entre 60 e 120 minutos, contando com até 25 participantes e conduzidos pelos(as) professores(as) responsáveis pelo Projeto. A equipe fixa é composta por três professores(as) mediadores(as) pertencentes ao quadro de docentes da UFSC: dois docentes do Departamento de Metodologia de Ensino (CED/UFSC) e uma professora do Departamento de Psicologia (CFH/UFSC). Ao longo do projeto outros(as) professores(as) e/ou especialistas em temáticas do interesse do grupo têm sido convidados(as) para colaborar com reflexões de temas decorrentes de seus estudos e pesquisas.

Desde o início das atividades, em 07 de julho de 2020, participaram do Projeto acadêmicos(as) dos diferentes cursos de graduação e pós-graduação ofertados pelo CED/UFSC, bem como estudantes de outros centros ou instituições de ensino e professoras da Educação Básica que tiveram acesso à divulgação da proposta nas redes sociais. Até o presente momento foram realizados 6 encontros, cada qual alicerçado em uma temática. O Projeto é amplamente divulgado nos canais de comunicação oficiais do CED/UFSC e da Universidade, assim como nas redes sociais do respectivo Centro de ensino.

Para cada encontro é elaborado um cartaz de divulgação que expõe a temática tratada e o endereço da sala de *Webconferência*. A entrada no ambiente virtual ocorre por ordem de acesso, no dia

e horário pré-estabelecido, considerando-se o número máximo de participantes. Como o grupo se consolida apenas no início dos encontros, há a possibilidade de novas participações a cada quinzena. Após os quinze minutos iniciais, não é mais admitida a entrada de novos(as) integrantes. Este procedimento visa assegurar a anuência de todos(as) ao "contrato ético", estabelecido no início da atividade. Esse aborda os seguintes pontos: sigilo e confidencialidade dos dados ali expostos, direito à voz e respeito às falas de todos(as) os(as) integrantes, consentimento de que suas falas/contribuições poderão se desdobrar em publicações científicas das áreas de Educação e Psicologia e a anuência de que os encontros sejam gravados, considerando que o conteúdo ficará sob a guarda e responsabilidade dos(as) coordenadores(as), que não divulgarão imagens e/ou áudios do grupo. Ao início de cada encontro, procedemos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme a Resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, solicitando aos(às) participantes a anuência no uso das informações coletadas para fins de pesquisa, mantendo o sigilo da sua identidade. Importante frisar que a participação no grupo independe da autorização para o uso dos dados em pesquisa – se algum(a) participante não quiser dispor suas falas para a pesquisa, estas não são usadas.

Em cada encontro, os(as) moderadores(as) apresentam estratégias para fomentar os debates – poema, música, imagem, audiovisual etc. – e permanecem alertas aos discursos que emergem, acompanhando o processo e buscando compreender suas forças de (re)produção e (re)invenção, bem como seu "[...] funcionamento, os diferentes vetores que se apresentam na situação de intervenção, perseguindo seus efeitos tanto nos[nas] participantes, quanto no campo de pesquisa e em seus destinos" (PAULON e ROMAGNOLI, 2010, p. 97). Assim, o método não antecipa os caminhos, mas, antes, abre uma fresta (por meio da estratégia delineada) por onde escoa o desenvolvimento dos diálogos, únicos e irrepetíveis.

Na proposição deste trabalho, objetivamos, através dos encontros grupais, evidenciar, por meio da escuta cartográfica/investigativa, as forças que tornam o agenciamento de um coletivo de sujeitos, com interesses afins, um potente analisador/catalisador/promotor de aprendizagens e transformações intersubjetivas. Acreditamos, pois, que a realização de uma cartografia grupal, além de compreender os processos em jogo, visa potencializar os atores envolvidos (ROMAGNOLI e MAGNANI, 2012). As práticas grupais têm a potencialidade de, por meio da cartografia das linhas de saber e poder que nos atravessam (HUR, 2012), incitar processos psíquicos, afetivos, educacionais, sociais e políticos com fins de transformação do instituído, como o sofrimento vivenciado, para modalidades de vidas mais potencializadas e ativas.

Tomando o grupo como dispositivo de intervenção, podemos experimentar juntos(as) os devires, conhecendo e problematizando os valores que produzimos socialmente, sobretudo aqueles que reduzem ou aumentam a nossa potência de agir/pensar/sentir (ESPINOSA, 2011). A experiência da cartografia grupal, além de incitar processos de reflexão e mudança nos(as) participantes, foca também na análise dos aspectos institucionais em jogo (HUR e VIANA, 2016). Sua experimentação pode potencializar a produção de novas possibilidades de resistência ante ao que nos assola no tempo presente. Trata, por fim, de um convite à invenção de novas modalidades de cuidado de si e do outro, bem como de novas maneiras de agir, ser, desejar e (re)existir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: PAISAGENS DE UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO

A cartografia configura a nossa aposta para a construção de intercessores, de interferências e agenciamentos "[...] em torno

de movimentos, de processos complexos e situações cotidianas" (PAULON e ROMAGNOLI, 2010, p. 97). A cada encontro, os(as) mediadores(as) delineiam um tema e uma estratégia para fomentar os debates. Os temas emergiram, primeiramente, dos questionários aplicados e, num segundo momento, começaram a surgir nos próprios debates virtuais. No Quadro 1, destacamos as temáticas trabalhadas até o presente momento.

Quadro 1. Temáticas dos encontros do Acolhe CED

1 Ansiedade e aflições contemporâneas
2 Indagações sobre o futuro: medo e ansiedade em tempos de Covid-19
3 Violência, ética do cuidado e relações educativas
4 Rede de afetos: estar junto solidário em tempos de Covid-19
5 Estar e/ou não estar com o outro na pandemia
6 Por uma Educação centrada na vida

Fonte: os(as) autores(as) (2020)

A função dos(as) mediadores(as) é, prioritariamente, educativa. Compreendemos que educar é humanizar na e pela experiência de (re) elaboração e de produção de sentidos sobre o (com)viver (FREIRE, 2003). Isto implica, portanto, no encaminhamento das demandas que extrapolam esta intencionalidade, que se dá na forma de possíveis direcionamentos à rede intersetorial de Políticas Públicas, incluindo recursos disponibilizados pela UFSC para a comunidade acadêmica, pontos de atenção psicossocial e os equipamentos do Sistema Único de Saúde (SUS) (CFP, 2011).

Os(as) mediadores(as) sempre iniciam se apresentando e convidam os(as) participantes a fazerem o mesmo. Estes(as) são instados(as) a se expressarem falando, por meio do vídeo ou escrevendo no *chat*. É interessante destacar a singularidade de cada grupo, pois em alguns deles as manifestações no *chat* foram recorrentes, enquanto em outros a fala foi o modo mais habitual de interação – sutilezas forjadas em espaços-tempos nos quais o(a)

outro(a) é reconhecido(a) em sua legitimidade e modos de expressão. Salientamos que o silêncio também aguçou a nossa capacidade de auscultar, no volume mínimo (LOPES, 2007), os ruídos e falas dessa pesquisa-intervenção. Por fim, cabe lembrar que, no início de todas as *Webconferências*, conduzimos a leitura do TCLE e firmamos o contrato ético, tecendo os vínculos que sustentavam o debate.

A seguir, apresentamos algumas considerações sobre o fluxo dos grupos, ressaltando as dinâmicas disparadoras das discussões em cada um deles e as formas de participação.

O primeiro encontro buscou a acolhida inicial aos(às) participantes e a apresentação da proposta. A temática, "Ansiedade e aflições contemporâneas", foi escolhida porque, no questionário que aplicamos para reconhecer as demandas, o tema foi muito mencionado. Os(as) mediadores(as) abriram o debate falando deste tempo pandêmico e como ele tem atravessado de modo avassalador muitas dimensões da nossa vida, sem esquecer de ponderar que tais atravessamentos são mais sentidos para aqueles(as) que vivem no "Sul global" (SANTOS, 2020). Nossos alinhavos pareciam produzir ecos e sonoridades no grupo. Aos poucos, a distância geográfica foi criando proximidades mediadas pela tecnologia. Como assinalou uma estudante: "é muito prazeroso compartilhar esse momento com vocês. Gratidão por esta possibilidade de troca. Eu estava com tanta ansiedade em participar que tentei conectar ontem... depois me dei conta que era hoje". Suas palavras, somadas a tantas outras, referendam o trajeto forjado até aqui. Como disseram outras participantes: "[foi] sensacional o encontro!" ou, ainda, "Muito bom este projeto. Todas as falas foram importantes para mim".

No segundo encontro, abordamos o tema "Indagações sobre o futuro: medo e ansiedade em tempos de Covid-19". Mantivemos como critério de escolha deste tema indicativos extraídos dos questionários. Por acreditarmos que rememorar o vivido é uma oportunidade de

revisitação e de (re)elaboração dos afetos-experiências, convidamos os(as) participantes a olharem para os acontecimentos e vivências experimentados entre o primeiro e o segundo encontro ou até mesmo antes deles. Dentre as narrativas, destacaram-se as de dois estudantes negros, uma mulher e um homem, sobre o racismo estrutural, a solidão, o desamparo, a invisibilização, o machismo, a insegurança social e acadêmica e os seus efeitos em termos de sofrimento dos/nos corpos negros, bem como seu asseveramento na/pela pandemia. O estudante perguntou: "qual é a cor dos estudantes mais atingidos pela pandemia?", indagando também sobre a cor das/os graduandos/as de seu curso. A outra participante partilhou sua experiência de mulher negra, mãe e estudante universitária: relatou sua rotina no afastamento social que, segundo ela, apesar de acontecer em condições domiciliares relativamente confortáveis, é atravessada por um "tumultuado, desafiador e exaustivo exercício de tentativa de conciliar as tarefas domésticas, o cuidado dos filhos e os estudos". Ela narrou sua grande preocupação em "dar conta da vida" na pandemia, já que teme "mais uma vez abandonar o ensino superior". Neste encontro, a análise interseccional contribuiu sobremaneira para o não negligenciamento das complexidades inerentes às questões pautadas, permitindo compreender e problematizar os eixos de opressão que operam simultaneamente na produção das injustiças, violências e desigualdades sociais e sanitárias. Estes fatos ocorrem na pandemia, e, também, fora dela, já que os eixos consistem no "efeito combinado da discriminação racial, de classe e de gênero" (CRENSHAW, 2004, p. 12) e na consequente produção de vidas que não/importam.

No terceiro encontro, tivemos uma convidada para debater o tema "Violência, ética do cuidado e relações educativas", temática que emergiu nos grupos anteriores. A convidada, professora do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC, provocou os debates por meio da apresentação da poesia "Da paz", de Marcelino Freire, interpretada por Naruna Costa (COSTA, s/d). Foram propostas algumas questões

provocativas: o que há nas violências que nos afetam e que afetam outras pessoas? Sobre qual ética do cuidado precisamos conversar? Qual sentido de educação compartilhamos? Os debates refletiram sobre violências cotidianas, por vezes invisibilizadas ou institucionalizadas. A poesia, entrelaçada às perguntas, produziu inúmeros afetos e, terminada a intervenção, o silêncio tomou conta da sala virtual. Aos poucos, tímidas e embargadas vozes começaram a ecoar: "nossa... me recompondo", dizia uma delas. Logo depois, surgiu a pergunta: "a paz vem de dentro da gente ou vem de fora para dentro? Pelo poema parece que ela vem de fora. Mas todo mundo fala da paz interior!". Alguém completou: "a paz é BRANCA ... Entendo essa paz como uma paz RACISTA". Reflexões potentes que foram alinhavando interseccionalidades já traçadas ao longo desta escrita. Entre falas e silêncios fomos construindo reflexões sobre o cuidado de si e do outro e, também, sobre as malhas do poder-saber e da colonialidade que sustentam experiências/vidas profundamente desiguais. Nas palavras de uma participante, a síntese provisória do encontro: "acho importante essa problematização da paz... do quanto ela esconde tudo isso que está sendo falado".

O quarto encontro teve como ponto de partida o tema "Rede de afetos: o estar-junto solidário em tempos de Covid-19". Utilizamos para fomentar os debates a imagem de uma teia de aranha suspensa no ar. Esta não era uma imagem inteira, mas composta por fragmentos que se juntavam para compor a figura. Por meio da leitura do poema de Eduardo Galeano (2002), no qual o personagem Diego solicita ao pai ajuda para olhar a imensidão do mar, pedimos aos(às) participantes que nos ajudassem a (ad)mirar e interpretar aquela imagem. Nas palavras de uma participante, a teia dava a "ideia de que embora estejamos distantes, muitas vezes existe uma rede que por algum momento nos sustenta". Outra complementou: "a imagem reflete as partes de um todo, um todo construído por partes, umas grandes outras pequenas,

mas todas importantes". Os debates que se sucederam refletiram sobre as tessituras que nos nutrem e sustentam, inclusive (e principalmente) durante o afastamento social. Uma das participantes lançou o seguinte questionamento: "como integrar as demandas sociais a este tempo de contemplação e equilíbrio?". A provocação gerou falas sobre a dificuldade em manter redes estáveis à distância e "trazer leveza às demandas de trabalho e estudo, quando vivemos rodeados de uma crise econômica, sanitária", sobre "entender o macrossocial para agir politicamente no micro". Encerramos o encontro refletindo sobre as dimensões temporais regidas por Kronos e Kairós.

O quinto encontro trouxe como tema o "Estar e/ou não estar com o(a) outro(a) na pandemia" – assunto levantado no encontro anterior. O disparador dos debates foi a apresentação de uma música, escrita e interpretada por Paulinho Moska chamada "Reflexos e reflexões". Com a música, intencionamos pensar/dialogar sobre como a vida é feita de "encontros e desencontros" (MOSKA, 2003) e que nos constituímos mutuamente. Conforme um dos participantes: "Uma dança de ser eu e se mesclar com outros, tem hora que se mescla tanto e horas que parecemos separados, mas sempre é interessante". Debatemos a dificuldade de lidar com as diferenças e com "pessoas que não possuem empatia". Uma participante comentou que "talvez para muitos, a pandemia, obrigou a enxergar os outros". Conversamos sobre (in)visibilizações, generosidade, solidariedade e a possibilidade de "termos compaixão pelo lugar e pela história desse outro [...] e acolhê-lo com carinho, amor e respeito".

No sexto encontro tivemos novamente uma convidada para abordar o tema: "Por uma Educação centrada na vida". Essa temática emergiu da atividade anterior quando, nos momentos finais, uma participante, estudante universitária e mãe, trouxe um depoimento de como era difícil conciliar diversas demandas, por vezes conflitantes, principalmente neste momento de afastamento social. Nossa

convidada trabalha com Biodança desde 1998 e coordena um Projeto de Extensão no CED/UFSC – vinculado ao Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas sobre as Violências (NUVIC) – que se encontra suspenso neste momento de afastamento social. Ela apresentou a proposta de uma "Educação centrada na vida", atravessada pelo princípio biocêntrico, com foco na reabilitação da existência a partir de necessidades internas/vividas e da ressignificação das relações em grupo. Nos debates, discutimos que muitas pessoas não conseguem "ouvir os seus corpos" e que, principalmente no meio acadêmico, a razão costuma ter mais valor que os afetos. Também debatemos que estamos vivenciando uma crise civilizatória e urge priorizarmos a vida, acolhermos e legitimarmos as escolhas pela vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do Projeto *Acolhe CED*, almejamos a produção de estados de artistagens, entendendo que o resultado das intervenções ético-estético-político-pedagógicas propostas é da ordem da criação, da priorização de processos de existência que favoreçam a vida, a experimentação e a variação de potência. "Cuidar, nessa direção, significa estar em um processo relacional de constante invenção, construção, costura, montagem, de projetos de vida singulares; é agenciar e articular um espaço intersubjetivo" (LIMA, 2011, p. 124). Partimos do princípio de que a produção do cuidado emerge nas/das relações entre os sujeitos, que coletivamente e, sobretudo, amparados pelas instituições sociais, podem potencializar reflexões éticas em função da vinculação que estabelecem uns(umas) com os(as) outros(as).

As aprendizagens nesse espaço-tempo têm sofrido alterações desde a proposta inicial, pois o *Acolhe CED* foi delineado inicialmente

para atender aos(às) estudantes da graduação e da pós-graduação de um centro de ensino da UFSC. Contudo, vimos chegar "novas gentes" a cada encontro, imbuídas do desejo de partilhar desta escuta-acolhimento. Aos(às) estudantes foram se somando professores(as) da rede municipal de Florianópolis, acadêmicas(os) de outras Universidades, assim como profissionais da Psicologia interessadas(os) em conhecer a metodologia do trabalho. Temos acolhido todos(as)! Afinal, nossa intenção sempre foi atuar na lógica do contágio, rompendo com os limites do grupo, espalhando afetos, produzindo (re)existências.

Percebemos nos(as) estudantes e nas pessoas da comunidade acadêmica que têm participado dos encontros assiduidades e flutuações. O que mais nos chama a atenção é o cuidado que eles(as) desenvolveram em relação ao espaço. Este se revela nas narrativas de acolhimento e "desejo de que chegue logo o próximo encontro". Nas palavras de um dos participantes: "muito legal a sensação de escuta aqui. Tem espaço pra [sic] expressão". Outra participante também apontou que a "a escuta está sendo fundamental nestes tempos". Talvez este seja exatamente o maior mérito do percurso traçado até aqui: acolher e escutar, principalmente em um cenário em que nem sempre temos ouvidos atentos e dispostos próximos a nós. E, especificamente para aqueles(as) estudantes que cursam as Licenciaturas (Pedagogia e Educação do Campo), percebemos que a proposta lhes vislumbra uma dimensão ética e afetiva do cuidado de si e do outro, que deve estar presente em sua futura vida profissional.

Nos encontros realizados até o momento, observamos o contágio disruptivo que as nossas intervenções produziram – em todos os sentidos e direções, fazendo do grupo um corpo em devir. Ao final de cada encontro, a equipe idealizadora do projeto faz um balanço do percurso e dos pontos que podem ser trabalhados nos próximos: a principal certeza que temos é que sabemos como começar o(s)

encontro(s), mas que cada grupo tem uma condução única e irrepetível, uma dinâmica que lhe é própria, uma beleza singular.

Esperamos que a divulgação do trabalho que estamos realizando potencialize redes de apoio e proteção aos(às) estudantes e comunidades acadêmicas em outras instituições de ensino, notadamente para aqueles(as) que têm sido ainda mais afetados(as) pelos efeitos da pandemia. Que a perspectiva do cuidado em rede ajude a construir possibilidades inventivas de encontros em meio ao afastamento social, aos medos e incertezas que rondam a noção de futuro.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. *Pesquisa da UFPel estima subnotificação de casos de Covid-19 no Brasil*. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-06/pesquisa-da-ufpel-estima-subnotificacao-de-casos-de-covid-19-no-brasil. Acesso em: 06 jul.2020.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BILGE, Sirma. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogène*, Paris, n. 225, p. 70-88, jan.-mar., 2009.

BUTLER, Judith. Vida precária. *Revista Contemporânea*, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 13-33. jan.-jun., 2011. Disponível em: http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/18/3. Acesso em: 28 set.2020.

CED. *Apresentação do Centro do Centro de Ciências da Educação*. Disponível em https://ced.ufsc.br/apresentacao-do-centro/. Acesso em 06 jul.2020.

CFP. Contribuições do Conselho Federal de Psicologia para a constituição da Rede de Atenção Psicossocial no Sistema Único de Saúde a partir do Decreto 7.508/2011. Brasília: *Conselho Federal de Psicologia*, 2011. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/03/redepsicosociaisfinal1.pdf. Acesso em 25 mai.2020.

CORONAVÍRUS SC. Painel de casos de Covid-19 em Santa Catarina, pesquisa realizada em 28 set.2020. Disponível em: https://www.coronavirus.sc.gov.br. Acesso em: 28 set.2020.

COSTA, Naruna. *Da paz,* s/d. 1 vídeo (4 min 27 seg). Publicada no Canal de David Alves. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7jCpuA4eZdU. Acesso em 23 set. 2020.

CRENSHAW, Kimberle. A intersecionalidade da discriminação de raça e gênero. *Revista Cruzamento*: raça e gênero, UNIFEM, 2004. Disponível em: https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf. Acesso em 28 set.2020

Da Costa, S. L. & de Carvalho, E. N. Agentes Comunitários de Saúde : agenciadores de encontros entre territórios. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(11), 2009, 2931-2940.

DO BU, Emerson Araújo et al. Representações e ancoragens sociais do novo Coronavírus e do tratamento da Covid-19 por brasileiros. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 37, e 200073, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v37/1678-9865-estpsi-37-e200073.pdf. Acesso em 28 set.2020.

ENUMO, Sônia Regina Fiorim et al. Enfrentando o estresse em tempos de pandemia: proposição de uma Cartilha. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 37, e200065, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v37/1678-9865-estpsi-37-e200065.pdf. Acesso em 01 jun.2020.

ESPINOSA, Baruch. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos V. Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. A hermenêutica do sujeito. *Resumo dos Cursos do Collège de France/1970-1982*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

G1 SP. São Paulo registra a primeira morte pelo novo coronavírus no Brasil. *G1*, publicado em 17 de março de 2020. Disponível em: https://g1.globo.

com/sp/sao-paulo/noticia/2020/03/17/estado-de-sp-tem-o-primeiro-caso-de-morte-provocada-pelo-coronavirus.ghtml. Acesso em: 06 jul.2020.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. 9. ed. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2002.

HUR, Domenico Uhng. O dispositivo de grupo na Esquizoanálise: tetravalência e esquizodrama. *Vínculo*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 18-26, jun., 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902012000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 mai. 2020.

HUR, Domênico Uhng; VIANA, Douglas Alves. Práticas grupais na esquizoanálise: cartografia, oficina e esquizodrama. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 68, n. 1, p. 111-125, abr., 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v68n1/v68n1a10.pdf. Acesso em 29 mai. 2020.

LIMA, Emanoel José Batista de. O cuidado em saúde mental e a noção de sujeito: pluralidade e movimento. In: SPINK, Mary Jane Paris; FIGUEIREDO, Pedro; BRASILINO, Jullyane (Orgs.). *Psicologia social e pessoalidade*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais; ABRAPSO, 2011. p. 109-134. Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/xg9wp/pdf/spink-9788579820571.pdf. Acesso em 28 set.2020.

LIVE. *Acolher as diferenças*: uma conversa sobre sofrimento e práticas de cuidado com estudantes. Live apresentada por Rogério Machado Rosa, Tatiane Fuggi, Idania Julio Ribeiro e Marta Corrêa de Moraes [s. l., 17 jun], 2020b. 1 vídeo (1h 41min 03 seg). Publicada no Canal do Curso de Graduação em Pedagogia – CED/UFSC. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=_-7w1fhRFYQ. Acesso em 28 set.2020.

LIVE. *Saúde mental de estudantes*: o cuidado de Si e do Outro como ética afirmadora da vida. Live apresentada por Maria Fernanda Diogo, Rogério Machado Rosa e Juliana Rego Silva [s. l., 21 mai], 2020a. 1 vídeo (1h 42min 44 seg). Publicada no Canal do Curso de Graduação em Pedagogia – CED/UFSC. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=x8DrXYq7T7Y. Acesso em 06 jul.2020.

LOPES, Denílson. *A Delicadeza*: estética, experiência e paisagens. Brasília: Editora UNB/Finatec, 2007.

MAIA, Berta Rodrigues; DIAS, Paulo César. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da Covid-19. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 37, e200067, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.

php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100504&lng=en&nrm=iso. Acesso em 30 mai.2020.

MARQUES, Emanuele Souza et al. A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela Covid-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 4, e00074420, 2020. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2020000400505&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 mai. 2020.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. Necropolítica, una revisión crítica. In: GREGOR, Helena Chávez Mac (Org.). *Estética y violencia*: Necropolítica, militarización y vidas lloradas. México: UNAM-MUAC, 2012. p. 130-139.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Brasil confirma primeiro caso da doença*, publicado em 26 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46435-brasil-confirma-primeiro-caso-de-novo-coronavirus. Acesso em: 06 jul.2020.

MOSKA, Paulinho. Reflexos e reflexões. 1 vídeo (3 min 55 seg). Publicada no *Canal de Fernando Azrael,* 2003. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TgtR01GnamY>. Acesso em 23 set.2020.

PAINEL CORONAVÍRUS. *Ministério da Saúde*, pesquisa realizada em 28 set.2020. Disponível em https://covid.saude.gov.br/. Acesso em 28 set.2020

PAULON, Simone Mainieri; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 10, n. 1, jan-abr., p. 85-102, 2010. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844631007.pdf>. Acesso em 09 set.2020.

RESTREPO, Luís Carlos. *O direito à ternura*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho; MAGNANI, Nina Rosa. Nós e linhas: pesquisando a relação família-equipe. *Fractal*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 287-306, ago., 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/fractal/v24n2/a06v24n2.pdf. Acesso em 28 set.2020.

ROTOLO, Luana Maria; ZURBA, Magda do Canto. Educação em Saúde na Atenção Básica: estratégias do fazer do psicólogo para a promoção de saúde. In: ZURBA, Magda do Canto (Org.). *Psicologia e Saúde Coletiva*. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012. p. 123-138.

SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos*: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra, PT: Almedina, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos - CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov., 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf. Acesso em: 28 set.2020.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão*: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 97-118.

SCHMIDT, Beatriz et al. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 37, e200063, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100501&lng=en&nrm=iso. Acesso em 30 mai.2020.

STEVANIM, Luiz Felipe. Vulnerabilidades que aproximam. *Revista Radis Comunicação e Saúde*, Fiocruz, ed. 212, mai., 2020. Disponível em: https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/reportagem/vulnerabilidades-que-aproximam. Acesso em 22 set.2020.

TEIXEIRA-FILHO, Fernando Silva; CRUZ, Murilo Galvão. Reflexões para a prática clínica ética-estética-política a partir da arte de Ernesto Neto. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 8, p. 126-145, 2017. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/27589. Acesso em 31 mai.2020.

Um olhar rápido sobre o contexto social atual é suficiente para se verificar um cenário complexo de mudanças, traspassado por lampejos de incertezas, desmotivação e descrédito para o futuro. Há quem descreva a sociedade como "tecnologizada", globalizada, democrática, altamente mutável e agora, no ano de 2020, perigosa e desestruturada. Contudo, autores mais céticos já haviam destacado as contradições de uma modernidade inacabada, que gera sociedades sem referências éticas universais, com uma diversidade desagregada e incapaz de integrar de forma participativa as pessoas ou de dotar de sentido os câmbios sociais e tecnológicos, gerando uma convivência dissociada, frustrante e agressiva.

Tudo isso resulta em uma crise de sentido (LA TAILLE, 2009), em uma sociedade parcialmente desencantada, com relações interpessoais débeis ou deficientes, comuns à maior parte da população, intensificadas exponencialmente a partir do início deste ano de 2020, com a disseminação da pandemia causada pelo novo *coronavírus* – COVID-19 –, originário da China. Por isso, não querer abordar esse contexto, não tratar dessa contradição, não aceitá-la ou simplesmente ignorá-la representa um grande perigo para a nossa sociedade.

Assim, preocupadas com a educação e trabalhando com formação e orientação de docentes há alguns anos, realizamos uma sondagem com professores[1] de uma rede privada de ensino, composta por treze unidades escolares (escolas e colégios) no ABC Paulista e Grande São Paulo, que envolvem desde a educação infantil até o ensino médio, além de uma creche. Do total de 482 professores da rede, 115 concordaram em responder ao questionário com 18 perguntas, elaborado no Google Forms e enviado de forma on-line. A sede administrativa dessa rede de escolas está localizada na Zona Sul da capital de São Paulo. O objetivo do questionário aplicado foi o de analisar os

1 Todos consentiram em participar da pesquisa e a Mantenedora nos conferiu uma declaração autorizando a aplicação do questionário e da coleta de dados.

desafios profissionais provocados pela pandemia do COVID-19. Era nosso interesse poder entender como os professores se adequaram às novas condições de trabalho, suas incertezas, formas de adaptação e, principalmente, como se estabeleceu a convivência escolar.

Pudemos supor, naquele contexto do início do confinamento, um cenário social que admitisse o reconhecimento da existência de duas racionalidades, ou lógicas, em permanente interação – a vontade e o desânimo –, com as quais seria possível uma melhor compreensão sobre o problema da convivência na sociedade e na escola. As propostas modernizadoras para a educação na última década, por exemplo, não têm sido fáceis, na medida em que, inadvertidamente, contêm demandas dicotômicas, resistentes à integração. O mesmo se reflete na problemática da convivência na escola. Nesse sentido, a transformação da educação não pode ignorar a importância dos valores e atitudes que estão permanentemente em foco, e, para tal, este estudo de prevalência sobre as percepções dos professores no momento atual da educação em plena crise da pandemia traz o questionamento sobre a convivência escolar, que tenta harmonizar os componentes de ordem tecnológica com os de ordem socioemocional.

Frente a esse panorama incerto, que impacta as instituições educativas, há uma insistência no processo didático-pedagógico, representado na figura do professor e na necessidade de propiciar novos modelos de prática pedagógica centrados na convivência e na diversidade como uma resposta de valor, com um sentido fortemente formativo e transformador. Segundo Souza (2012), "os valores têm a propriedade de regular as condutas, do ponto de vista afetivo, permitindo ao sujeito fazer escolhas" (p. 146), e as tendências valorativas hierarquizadas e diferentes dos indivíduos são essenciais no campo da moralidade que embasa as discussões sobre convivência aqui apresentadas.

Essa crise pandêmica não trouxe a mudança em si, mas evidenciou a necessidade de modificações, iluminando a convivência e a diversidade, supondo admitir que as atuais práticas pedagógicas, assim como o contexto escolar em que ocorrem, não podem seguir como estão, sendo a transformação da escola uma necessidade urgente (ABRAMOVAY, 2003). Surge a reivindicação da inclusão, dos propósitos educacionais, da formação de um novo educador, como uma resposta a essa nova ordem global.

Nessa perspectiva crítica, e ao mesmo tempo de esperança, tudo é potencialmente objeto de questionamento, dado que a realidade social é produto de construções geradas por sujeitos históricos, pertencentes a uma determinada estrutura social, com valorização subjetiva do mundo. Por isso, a legitimação de um saber pedagógico próprio e preocupado com a convivência e diversidade é possível, mas somente por meio de processos de pensamentos reflexivos caracterizados nitidamente pelo dialogo, intersubjetividade, participação democrática e mediação de conflitos.

Abordar o problema da convivência na escola em tempos de crise remete à lógica da transformação social e à busca participativa e deliberada de novos sentidos para a convivência humana. Esse propósito aspira, finalmente, à dignificação do indivíduo, entendendo que inovar para melhorar a convivência equivale a possibilitar o desenvolvimento de competências básicas – nas crianças, jovens e professores – para viver a interpessoalidade, para manejar e assumir os conflitos e para obter níveis adequados de empoderamento e de emancipação.

Interessa-nos sugerir que a hipótese para o problema de investigação, já mencionado, relaciona-se com a necessidade de contar com uma pedagogia coerente, com uma visão integrada e reflexiva da educação e de suas possibilidades de mudança. Esse não é um tema simples, se considerarmos que a escola é uma instituição tensionada quando é exigida a mostrar eficiência – rendimento e

produtividade – e, paralelamente, quando é solicitada à formação valorativa da convivência ética. A polêmica gira em torno da própria escola, que vem mostrando, reiteradas vezes, uma insuficiente e inoportuna relação com os problemas sociais, ético-culturais, políticos e econômicos da sociedade atual (GOERGEN, 2005), convertendo-se muito mais em uma instituição reprodutora da sociedade do que numa instância pró-ativa de mudança social.

Dimensões éticas e políticas da convivência

Em termos objetivos, a expressão "diversidade dissociada" se refere a uma sociedade desintegrada em que há a coexistência de diversos grupos e interesses etários, sociais, culturais, políticos, religiosos e outros, como qualquer sociedade, mas que entre eles não há integração, nem sequer reconhecimento, somente mera justaposição, por causa da desconfiança. Esse conceito poderia ser estendido à insegurança e ao medo, aspectos imediatamente integrados ao tema da convivência e às dificuldades inerentes à nossa sociedade brasileira.

Sabemos que, politicamente, a nossa sociedade está fragmentada e atualmente dissociada e desintegrada pela desconfiança das pessoas e das instituições, além do medo do futuro. Se a cultura é por si só uma forma de viver juntos, as pessoas se sentem em grande medida estranhas entre elas, e há um esforço muito custoso para vivenciar a confiança e a amizade, assim como o reconhecimento e o afeto que criam a base do tecido social. A percepção de pertencimento nesse contexto de confinamento é muito pouco consistente e, como consequência, a sociabilidade se torna debilitada.

O tema da convivência também está vinculado a condicionantes socioculturais do desenvolvimento humano, dimensionado em três instâncias:

a) A primeira é o clima de confiança no interior da sociedade, no qual se deposita boa parte da estabilidade econômica e política. Se o clima de confiança é baixo, as pessoas buscam se proteger. Se o clima de confiança é alto, o sistema democrático goza de boa saúde e legitimidade.

b) Um segundo fator se refere à capacidade de associação, de integração entre todos, pois toda sociedade deve gerar formas de cooperação que vão desde a boa vizinhança até os acordos nacionais entre as principais forças políticas e sociais.

c) E um terceiro fator se refere à consciência cívica que se define como uma melhor disposição ao interesse público. Nessa instância está a vivência dos valores éticos em toda a sociedade, que compreende a saúde, a educação e o crescimento compartilhado.

Todas essas considerações nos levam a uma constatação direta: as expectativas de vida aumentam graças ao clima de confiança e à qualidade dessa confiança. Ou seja, uma sociedade que se consagra pela desigualdade destrói a confiança e a sociabilidade, reduzindo a esperança pela vida. Neste ano de 2020, deparamo-nos de forma impositiva e determinista com a segunda possibilidade, o que aumenta a responsabilidade dos profissionais da área das ciências humanas em pensar novos propósitos e novas formas de atuação na escola.

Os elementos apontados no estudo do PISA 2012 (OECD, 2013) sobre políticas e práticas escolares que fazem a escola de sucesso, mais os elementos provenientes da influência direta do capital social e cultural no desenvolvimento humano, permite-nos questionar sobre o propósito de construir comunidades nas escolas e universidades, assim como encarar com seriedade a vontade de construir uma comunidade nacional. Contar com uma sociedade debilitada e sem confiança na motivação humana nos remete às carências que devemos enfrentar no âmbito da convivência.

No caso das escolas, devemos nos perguntar em que sentido é possível estabelecer uma comunidade de interesses pedagógicos, uma comunidade que reconhece os bens científicos, tecnológicos e culturais como fatores formativos, e quais são os espaços em que o modo de convivência pode ser resolvido via diálogo e acordos éticos. De imediato, tudo isso nos leva a desafios específicos, tais como a construção de projetos educacionais para a boa convivência, revisão do regimento interno das escolas e estabelecimento de assembleias escolares para a discussão e manutenção da resolução de conflitos. Para Moro (2020),

> [...] o clima da escola compreende a junção das diferentes percepções dos alunos, professores e gestores, pais e funcionários, com respeito ao universo escolar, seja sobre a instituição de ensino como um todo, seja quanto à sala de aula, em específico, o que envolve as dimensões referentes à organização administrativa e educacional, às relações entre os que naquele espaço convivem [...] (p. 34).

Segundo Díaz-Aguado (2010), para construir comunidades é preciso a participação dos atores. Nesse sentido, a participação é uma necessidade pedagógica, uma exigência das instituições educativas para aprender a conviver, e ao mesmo tempo da sociedade, para alcançar melhores níveis de convivência e compromisso social. A atuação dos membros da comunidade escolar, nos mais diversos níveis, aponta para um fator legítimo que se refere ao exercício de uma cidadania ativa, crítica e solidária na vida econômica, social e política de toda a comunidade nacional e global.

O compromisso que nasce da participação ativa na compreensão de uma comunidade de interesses pedagógicos, como no caso de uma escola, pode ser entendido como um *contrato moral*, que remete a professores comprometidos com o efetivo exercício de sua profissão, o que supõe colocar em jogo tanto um saber em um âmbito determinado do conhecimento como uma atitude sempre aberta ao diálogo, a

fim de criar “pontes” e estimular a participação dos alunos, dos quais, por sua vez, espera-se o alcance progressivo de condições para a autorregulação[2] de sua conduta. Daí a importância de se trabalhar com eles, para que assumam atitudes de empatia e de participação.

Segundo Cortina (2001), o contrato moral se sustenta nas bases de uma argumentação suficientemente fundamentada, com a modalidade de uma ética da convivência expressa como um esquema fechado entre uma moral dialógica e uma educação democrática. A ideia de contrato moral supõe acordos que alcançam condições entre todos aqueles sobre os quais recaem esses acordos, ou seja, os membros da comunidade escolar – professores, gestores, alunos e famílias. A noção de acordo para o autor distingue-se do conceito de pacto, no sentido de que este não busca consenso sobre uma base argumentativa, o que é coerente, já que o pacto se refere a interesses particulares ou privados, não suscetíveis a gerar um processo de discussão.

Ressalta-se aqui ser necessário propor como condição fundamental que a decisão tomada entre interlocutores nos ambientes escolares sempre atenda às exigências inerentes à tradição do diálogo, expressa em certas condições de simetria ou respeito entre todos, assim como o reconhecimento da força do maior argumento, ou seja, que haja o distanciamento de qualquer coação resultante do poder ou da imposição agressiva. Se as decisões podem ser tomadas dentro dessas condições, as normas adotadas não terão caráter absoluto e definitivo, pois são decorrência das obrigações dos participantes, adotadas nos princípios e direitos inerentes ao diálogo. No contexto

2 Autorregulação é o controle do comportamento, das emoções e dos processos cognitivos, com os quais a pessoa tem consciência e consegue controlar seu comportamento e suas emoções de forma racional. Com a autorregulação tem-se a *metacognição*, que é a *autoconsciência* que diz respeito aos próprios processos e estratégias cognitivas. É a capacidade do ser humano de ser *autorreflexivo*, não sendo só capaz de pensar, mas de pensar sobre os próprios pensamentos. Ou seja, é aquela capacidade de refletir sobre as nossas ações, sobre os nossos pensamentos e que vai interferir no nosso comportamento. É a capacidade autorreflexiva do homem (PIAGET, J. *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril S. A., Cultural e Industrial, 1983).

atual, é necessário estarmos alertas aos modos de interação os quais fomos impelidos a exercer, para não perdermos de vista a condição básica do contrato social democrático que é o diálogo.

Em relação aos direitos, o sujeito participante se obriga no cumprimento da norma somente se ele a considera como moralmente correta (LA TAILLE, 2009). Entre as atitudes está a disposição a uma prática do diálogo fundamentado na argumentação, o que implica no reconhecimento de que, no diálogo, são gerados interesses que se estabelecem e se reconhecem como interesses gerais comuns a todos que participam na discussão.

- Convivência escolar:

A convivência escolar envolve múltiplos processos que se articulam e se sucedem de forma contínua. Uma grande quantidade de elementos e interações que não se submetem a uma medida precisa, devido à presença de incertezas, indeterminações ou fenômenos aleatórios, cruza-se nessa rede de significações. Além disso, é necessário reconhecer que as pessoas e os grupos sociais evoluem no contexto de múltiplas opções, nem todas elas orientadas, necessariamente, de forma positiva, mas a presença constante de alguma incerteza nos obriga a um esforço de compreensão mais aprofundado dos processos de convivência escolar que vai muito além dos esquemas relativamente estáveis.

Podemos supor, então, que todo esforço para otimizar os processos de convivência requer o desenvolvimento simultâneo de métodos de autoconhecimento, tanto de caráter pessoal como institucional. Atualmente, recorremos ao conceito de metacognição[3] para nos referirmos aos processos de autoconhecimento e de

3 A metacognição foi definida por John Flavell (Stanford University) nos anos 1970 como o conhecimento que as pessoas têm sobre seus próprios processos cognitivos e a habilidade de controlar esses processos, monitorando, organizando, e modificando-os para realizar objetivos concretos. Em: https://www.psicologiaexplica.com.br/o-que-e-metacognicao/.

autorregulação (já mencionado anteriormente), nesse caso vinculando a metacognição com a questão da convivência, pois conviver traz conflitos para serem resolvidos, o que demanda o comportamento reflexivo dos membros de uma determinada comunidade e de toda a sociedade em seu conjunto.

Falando agora das dimensões culturais da convivência, vemos que recentemente, graças aos recursos de modernização, o processo de ensino-aprendizagem assume o caráter institucional por meio da instrução e formação de crianças pequenas que encontram na escola o seu núcleo principal, deixando para trás a participação da família e da comunidade no processo educacional. Tudo isso muda com o início da pandemia. As famílias são chamadas a uma participação intensa.

Se antes as famílias eram afastadas do processo porque, para recorrer ao ensino de um currículo que se concentra em desenvolver as habilidades instrucionais que aprimoram o indivíduo em termos de instrução, desejando em um segundo plano aspectos normativos e formativos que tradicionalmente uma sociedade, ou um segmento social, se encarrega metódica e sistematicamente de envolver os membros mais jovens, agora, os pais e a comunidade são solicitados a trabalharem nessas questões com as crianças. Ou seja, os elementos pertencentes a um campo cultural próprio e que sistematicamente vinha sendo renovado e que constantemente incorporava novos elementos a essa matriz cultural, que nunca foi estática, mas, ao contrário, dinâmica e mutante, apresenta uma ruptura no processo geral, obrigando-se a rever padrões e modelos concretizados.

Para La Taille (2009), o conceito de cultura "recebe pelo menos dois sentidos. Um primeiro é valorativo [...] e a segunda definição, que podemos chamar de definição antropológica: é cultura tudo aquilo que foi criado por uma determinada sociedade [...]" (p. 40).

Se partirmos do princípio de que toda educação é sempre emergente de uma cultura, então caberia nos perguntarmos o que estamos observando no atual sistema educativo. As respostas que entregamos serão os reflexos culturais de nossa própria construção cultural e que mostra a urgência do estabelecimento de novos mecanismos para o enfrentamento do novo contexto, utilizando para isso diversas estratégias metodológicas.

Saldivar (2003), pesquisador mexicano, explica que são os ambientes culturais e fundamentalmente as vinculações que se estabelecem com o entorno social, histórico e cultural, os fatores que possibilitam uma internalização adequada dos elementos culturais que permitirão um melhor e maior desenvolvimento e integração social de crianças e jovens em seus próprios processos de convivência e aprendizagem.

A INVESTIGAÇÃO DO CONTEXTO PARA PENSAR UMA "PEDAGOGIA DA CONVIVÊNCIA"

A ideia central desse texto, além de entender as percepções de professores num contexto de confinamento, refere-se também à necessidade de valorar e construir uma pedagogia da convivência, isto é, fazer uma reflexão psicopedagógica e sistemática sobre educação cuja ênfase seja a convivência na escola, considerando os problemas socioeducativos associados já existentes antes da pandemia e posteriores a ela, seus efeitos e fatores incidentes, na perspectiva de transformar a instituição escolar e de alcançar aprendizagens de qualidade.

Essa proposta de uma pedagogia da convivência representa uma articulação e integração crítica dos apontamentos de estudos recentes sobre o tema da convivência e clima escolar (VINHA et al., 2016;

VINHA et al., 2017; THAPA, 2012; NATIONAL SCHOOL CLIMATE COUNCIL, 2009) que se nutrem basicamente dos insumos que as distintas compreensões sobre educação apontam, presenciados na formação atual de professores atravessada por conflitos e novos paradigmas.

Com os resultados coletados no questionário virtual dos 115 professores respondentes, estabelecemos cinco categorias de respostas que são, ao mesmo tempo, cinco considerações para se pensar a "pedagogia da convivência".

a) O caráter social da relação pedagógica

Trazemos aqui as questões relativas a essa categoria:

Questão 1	*Quanto tempo você teve com o período de adaptação para a nova realidade?*
49,6%	Não tivemos tempo de adaptação
29,6%	De 5 a 10 dias
13,9%	De 1 a 3 dias
7%	De 3 a 5 dias

Questão 4	*Em uma escala de 0 a 5, qual o nível de alteração em sua dedicação para a elaboração de atividades adequadas para esse período de adaptação?*
0,9%	Nível 1
0%	Nível 2
7%	Nível 3
18,3%	Nível 4
73,9%	Nível 5

Questão 6	No período de adaptação, você conseguiu visualizar as dificuldades que poderiam ser enfrentadas com antecedência?
57,4%	Sim
42,6%	Não

Verifica-se que os professores respondentes da pesquisa, em sua quase maioria, não tiveram tempo para se adaptar às mudanças, apesar de reconhecerem que elas foram bastante significativas em suas práticas didáticas cotidianas. Essa mudança brusca não permitiu a uma boa parcela dos respondentes, visualizar as dificuldades que estavam por vir.

A escola entendida como principal instituição educativa moderna possui, ao mesmo tempo, um papel reprodutor e transformador da sociedade, vivendo, de fato, a tensão gerada pela existência das funções sociais, em muitos sentidos opostos. Por um lado, um polo de adaptação necessário para manter as tradições e os aspectos essencialmente valorizados da sociedade e, por outro, um polo de transformação e inovação, requerido para garantir a construção de uma sociedade melhor, preparada para enfrentar e resolver seus desafios, e para oferecer a cada qual, oportunidades suficientes de desenvolvimento pessoal. Uma sociedade mais desenvolvida, mais pluralista e mais democrática.

Nessas questões respondidas pelos professores, pudemos observar o quanto eles foram afetados pela nova condição pedagógica. Além disso, nos últimos anos, observamos que a convivência é um problema da escola, pois temos presenciado um distanciamento entre ela e a sociedade, já que essa instituição vem se tornando cada vez mais impermeável aos processos sociais e seus problemas derivados que são um produto da relação pedagógica contaminada pelas dimensões reprodutivas e transformadoras, confirmamos basicamente que a convivência também é um problema da sociedade.

b) O caráter técnico/tecnológico da relação pedagógica

As questões relativas são:

Questão 2	*Você precisou de novas ferramentas para auxiliá-lo nesse momento?*
99,1 %	Sim
0,9%	Não

Questão 7	*Solicitaram a sua opinião para a elaboração das estratégias diante das dificuldades?*
68,7%	Não
31,3%	Sim

Questão 18	No tocante ao suporte técnico, o distanciamento afetou no retorno das suas solicitações feitas aos seus gestores?
31,3%	Sim
68,7%	Não

Com o novo contexto imposto, os dados apurados no questionário mostraram que os professores, em sua quase totalidade, necessitaram de novas ferramentas tecnológicas, mas que não foram consultados sobre qual percurso técnico-didático deveria ser adotado, apesar de não sentirem grande distanciamento dos gestores.

Tradicionalmente, as instituições educativas têm ressaltado publicamente seus fins, conteúdos e práticas mais bem-sucedidas, com as formas de ser e de sentir que a pós-modernidade e a cultura ocidental nos têm mostrado que o currículo explícito se acopla ao currículo oculto ou latente.

Com as respostas dos professores, percebe-se que a interação cotidiana, configurada na relação de autoridade docente, junto com aspectos não evidenciados pelos atores da relação pedagógica, intensifica-se a partir do incremento da mediação tecnológica, e

assim o currículo latente traz um novo aspecto antes não detalhado: a comunicação midiática.

Por essa via, os aprendizados são amplamente elevados para o nível competitivo, ao invés de serem compartilhados entre todos, e resultam da perspectiva de se trabalhar individualmente, valorizar mais as avaliações e os resultados do que os aprendizados em si, e o ato de criação volta-se, entre muitos outros elementos, para a presença das tecnologias.

c) O caráter intersubjetivo da relação pedagógica

Para esse item, as questões selecionadas são:

Questão 8	*Em seu ambiente de trabalho, percebeu ou sentiu alguma insegurança financeira?*
68,7%	Sim
31,3%	Não

Questão 9	*Qual foi o grau de instabilidade emocional nesse período de adaptação?*
3,5%	Nível 1
7,8%	Nível 2
29,6%	Nível 3
23,5%	Nível 5
35,7%	Nível 6

Questão 10	*Em algum momento percebeu que a equipe gestora poderia ter negociado com você algumas solicitações?*
72,2%	Sim
27,8%	Não

Questão 11	*Sentiu que sua autonomia foi cerceada em algum momento?*
55,7%	Sim
44,3%	Não

Questão 16	*Consegue ver uma nova política na jornada de trabalho nas organizações educacionais a partir desse contexto de confinamento?*
61,7%	Sim
27,8%	Não tem opinião
10,4%	Não

Esses dados apurados são relativos à percepção dos professores em relação às alterações na convivência, e pode-se constatar que os maiores índices giram em torno da manifestação de insegurança financeira, instabilidade emocional e inibição da autonomia. Além disso, os professores conseguem perceber que as suas rotinas não serão mais as mesmas, já que, em geral, uma nova política na jornada de trabalho nas organizações se estabeleceu.

Nesse contexto, é de suma importância aceitar e compreender que a relação pedagógica é um ato convencional e intersubjetivo, um encontro de sujeitos com diversos estilos, histórias e significados pessoais que necessitam estabelecer acordos e normas de convivência por meio do diálogo e da compreensão recíproca.

d) A convivência como um fim pedagógico

As questões relativas a esse item são apresentadas a seguir:

Questão 12	*Você teve um ambiente home-office calmo e agradável durante este período?*
46,15	Sim
42,6%	Não
11,3%	Não tem opinião

Questão 13	Você contou com o apoio de colegas mesmo à distância?
94,8%	Sim
4%	Não
1,2%	Não tenho opinião

Questão 14	*Em relação à comunicação entre todos, conseguiu acompanhar as mensagens enviadas nos grupos midiáticos, durante o confinamento?*
80%	Sim
20%	Não

Questão 17	*Nas relações com os superiores, o distanciamento favoreceu a boa convivência?*
68,7%	Sim
31,3%	Não

As respostas aqui apuradas mostram que as mudanças não trouxeram conflitos para a comunicação entre os pares e entre docentes e gestores, pois elas apontam que os respondentes obtiveram apoio, que acompanhavam as mensagens enviadas e, apesar do confinamento, a convivência dos docentes com seus gestores se estabeleceu de forma saudável. É claro que não há elementos mais aprofundados para analisar esses índices, mas os professores parecem não querer causar controvérsias e, em sua maioria, afirmam que a comunicação não foi interrompida.

A convivência não é somente funcional no que se refere às aprendizagens de qualidade, mas sim, é um fim formativo que possibilita a construção de pessoas críticas, criativas, reflexivas e capazes de contribuir com o desafio de transformação da sociedade. A convivência é um fim pedagógico, já que desperta nas crianças e jovens uma capacidade de pensamento autônomo relativo às complexidades, conflitos e contradições da experiência educacional. Assim, considera-se que a escola é uma instituição privilegiada para aprender a conviver e conviver para aprender.

e) Atitude formativa e desenvolvimento de competências

A atitude formativa requerida, para ser possível uma pedagogia da convivência, deve compreender a presença de um processo

reflexivo e autoquestionador nos docentes que lhes permita se situarem crítica e propositivamente diante dos problemas de convivência na escola e na sociedade. Para poder definir e garantir o conteúdo dessa nova atitude formativa se faz necessário identificar a existência de um conjunto de competências reflexivas e comunicacionais que subjazem nessa nova atitude formativa, a fim de avançar com mais segurança no desenvolvimento intencional e na transformação da escola e em toda a comunidade escolar que vive na diversidade e na convivência.

Para esse item, foram selecionadas as seguintes questões:

Questão 3	*Em relação ao tempo dedicado na elaboração de aulas e atividades, manteve o mesmo, ou houve alteração?*
97,4%	Houve alteração
2,6%	Não houve

Questão 5	*Em relação aos prazos de adaptação com a nova ferramenta, qual foi o nível de cobrança durante esse período?*
7%	Nível 1
4,3%	Nível 2
5,2%	Nível 3
23,5%	Nível 4
45,2%	Nível 5

Questão 15	*Você se sente mais produtivo(a) trabalhando em casa?*
49,6%	Sim
50,4%	Não

Os dados apurados mostram que a formação para o desenvolvimento da competência tecnológica ocorreu de forma assistemática, ou seja, cada professor se organizou em seu *home-office* e buscou sua própria preparação, dedicando maior tempo para isso.

Um modelo de convivência escolar segundo a perspectiva da ação comunicativa supõe um processo de relação social centrado no

compromisso ético que pode abrir espaço à convivência escolar e que reconhece os recursos necessários para a resolução dos conflitos. Se houver uma quebra na comunicação em uma determinada comunidade escolar, podem surgir bloqueios à construção desse espaço de convivência, e os atores dessa comunidade ficariam com dificuldades para o acesso interativo. Emergiriam, então, sinais próprios de conflito que são inerentes à convivência em si, que seriam consideradas distorções comunicativas no âmbito da tensão entre a ação comunicativa e a ação educativa. Isso se apresentaria como obstáculo à convivência, em função dos fins explícitos, emergindo, assim, a distorção comunicativa como um indicador ou um sintoma que poderia remeter à necessidade de articulação sistêmica, para impedir o profundo vazio no projeto de integração social.

Em suma, esses cinco pontos evidenciaram a construção de uma "pedagogia da convivência", para valorizar a profissão docente nesse cenário, e contar com um professor capaz de questionar a realidade que o rodeia, assim como os seus próprios processos de pensamento e reflexão que devem conferir êxito nas demandas da profissionalização e da formação epistemológica. A ideia é que seja possível exercer uma prática pedagógica que se expresse em uma nova atitude didática e formativa do professor (ARAÚJO et al., 2019) a partir da construção de uma pedagogia da convivência que reconhece a sociedade contemporânea instável e insegura para enfrentar o seu maior desafio de diversidade e de convivência, como condição e consequência direta às opções de desenvolvimento e modernização que se colocam no mundo ocidental.

ALGUMAS CONCLUSÕES...

Dado que o problema da convivência é finalmente um problema social e pedagógico, e que a pandemia da COVID-19 veio mudar radicalmente a concepção que educadores tinham sobre o espaço escolar e sobre educação, de uma maneira geral, isso exige melhorar a permeabilidade da escola e fazer dela uma instituição metacognitiva capaz de discernir moral e politicamente sobre os fluxos da ordem cultural e curricular em que vive. Nessa linha, pensa-se em uma escola que potencialize a convivência da diversidade a partir da incorporação responsável dos seguintes focos:

- a tensão entre produtividade e convivência – tanto a escola como o seu entorno se caracterizam por serem parte de uma aposta moderna de articulação das racionalidades instrumental e de valor, ou seja, dos desafios de produtividade e de convivência. A produtividade e a convivência correspondem a dois modos de se estar no mundo, duas formas de ler a realidade que temos de integrar e de assumi-la de forma responsável.

- a tensão entre os métodos tradicionais e as novas tecnologias – essa tensão se reconhece no marco do surgimento das TICs. As instituições educativas têm dedicado grandes esforços para estarem na vanguarda tecnológica, ampliando os recursos para o acesso à internet, às modalidades educacionais on-line ou ao uso massivo de novos e múltiplos formatos pedagógicos. Contudo, com o confinamento devido à pandemia, verificamos que todo esse incremento pareceu insuficiente, e isso se explica nem tanto por um problema econômico, mas muito mais pela presença de uma certa brecha tecnológica que apresenta resistências habituais às mudanças. O importante nessa tensão é o fato de que a escola deve assumir de forma responsável o sentido pedagógico das TICs, orientando os usos

e compreensões desses novos meios didáticos em função de uma atitude formativa que resulta da necessidade profunda de valorizar a diversidade e de potencializar a compreensão mútua entre os membros de toda a comunidade escolar. A inserção nas TICs é um problema associado à convivência na escola, com absoluta certeza.

- a tensão entre neutralidade política e formação cidadã – a escola vive essa tensão, sobretudo uma instituição escolar que possui, gera e transmite elementos culturais, contextualizada em uma sociedade que assume a globalização como a única via do desenvolvimento. Com o confinamento que trouxe significativas alterações na relação didático-pedagógica, a nova forma de convivência obriga a escola à pergunta de caráter ético-político sobre quais valores devem ser ensinados, a partir da convicção de estarmos diante de valores universais inquestionáveis, não restando alternativa a não ser colocar esses valores em prática. O desafio maior para a convivência se dá, portanto, na formação moral do sujeito a partir de uma fundamentação ética de ordem intersubjetiva e dialógica, para potencializar a formação de sujeitos críticos e ativos que representem a base da formação de um cidadão comprometido com a transformação da sociedade e da construção de uma comunidade democrática e plural.

O convívio escolar é, segundo La Taille (2009),

> [...] essencial ao desenvolvimento do juízo moral, e assinalamos que também o é para a dimensão afetiva da moralidade. Ele também é essencial para a dimensão afetiva por uma razão bem simples: o trabalho com as virtudes pode permitir aos alunos, no segredo de sua intimidade, pensarem seus próprios sentimentos e sobre suas próprias representações de si, mas, como os sentimentos também se expressam no dia a dia, e *se expressam no convívio social*, é preciso dele cuidar para que aqueles atinentes à moralidade sejam acolhidos, dirigidos e possam dar seus frutos (p. 300).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (coord.). *Escolas inovadoras*: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2003.

ARAÚJO, U. F.; CAVALCANTI, C.; GARBIN, M. C.; LOYOLLA, W. A formação de professores para inovar a educação brasileira. In: CAMPOS, F.; BLIKSTEIN, P. (org.). *Inovações radicais na educação brasileira.* v. 1, p. 1-11. Porto Alegre: Penso Editora, , 2019.

CORTINA, A. *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos, 2001.

DÍAZ-AGUADO JALÓN, M. J.; MARTÍNEZ, R.; MARTÍN, J. *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, 2010.

GOERGEN, P. *Pós-modernidade, ética e educação*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

LA TAILLE, Y. *Formação ética*: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

MORO, A. *A avaliação do clima escolar no Brasil*: construção, testagem e validação de questionários avaliativos. Curitiba: Appris, 2020.

NATIONAL SCHOOL CLIMATE COUNCIL. *Benchmarks to promote effective teaching, learning and comprehensive school improvement*. National School Climate Center, New York, NY, 2009. Disponível em: https://www.schoolclimate.org/themes/schoolclimate/assts/pdf/policy/school-climate-standards.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

ORGANIZATION OF ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. PISA 2012 Results: what makes schools successful? *Resources, Policies and Practices* (Volume IV). Paris: OECD, 2013.

SALDIVAR, A. La importância de la vinculación de los processos educativos y culturales. In: MINISTÉRIOS DE EDUCACIÓN DE CHILE. *Propuestas para construir alianzas*. Santiago: Mineduc, 2003.

SOUZA, M. T. C. C. Afetividade segundo Jean Piaget: contribuições para a psicologia do desenvolvimento. In: ROSSETI, C. B.; ORTEGA, A. C. (orgs). *Cognição, afetividade e moralidade*: estudos segundo o referencial teórico de Jean Piaget. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

THAPA, A. School climate research. In: DARY, T.; PICKERAL, T. *School climate practices for implementation and sustainability.* A school climate practice brief, 9. ed., n. 1, New York: National School Climate Center, 2012.

UNESCO. *Learning the way of peace*: a teachers guide to peace education. 2001. Disponível em: http:/unescodoc.unesco.org/images/0012/001252/125228eo.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

VINHA, T. P.; MORAIS, A.; TOGNETTA, L. R. P.; AZZI, R. G.; ARAGÃO, A. M. F.; MARQUES, C. A. E.;V SILVA, L. M. F.; MORO, A.; VIVALDI, F. M. C.; RAMOS, A. M.; OLIVEIRA, M. T. A.; BOZZA, T. C. L. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, EAE, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A.; SILVA, L. M. F.; VIVALDI, F. M. C.; MORO, A. *Da escola para a vida em sociedade*: o valor da convivência democrática. Americana: Adonis, 2017.

Capítulo 39

CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL PARA O ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Fernanda Zatti
IFRS/UFSC, fernanda.zatti@outlook.com

Carlos Alexandre Campos
UFSC, carloscampos_psico@yahoo.com.br

O CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O ensino superior, além de se constituir como fator significativo de mobilidade social ascendente nas sociedades contemporâneas (MENEZES FILHO; OLIVEIRA, 2014), possibilita também a ampliação de conhecimentos relacionados à formação profissional e, para além disso, a expansão de visões de mundo e acesso à informação de modo geral (BAKER, 2014). Nos últimos anos, observou-se significativa expansão da educação superior no Brasil. Dessa expansão, começou a emergir a ruptura com o modelo elitista de acesso ao ensino superior e ao saber especializado (SILVA, 2014), uma vez que as políticas de inclusão dos grupos historicamente excluídos da educação superior alteraram significativamente o perfil do estudante (FONAPRACE, 2016; RISTOFF, 2014). Mesmo assim, é preciso considerar que ainda há um hiato importante no que se refere ao acesso das camadas mais representativas da população ao ensino superior (FRANCO; CUNHA, 2017).

De acordo com o Censo da Educação Superior do ano de 2018 (BRASIL, 2019), em 2018 ingressaram no ensino superior brasileiro 3,4 milhões de estudantes, número este que representa um crescimento de 6,8% em relação aos ingressantes neste nível de ensino quando comparado a 2017. Destes estudantes, 83,7% ingressou em instituições privadas, sendo que esta modalidade de rede de ensino continua em expansão (59,3% entre 2008 e 2018), enquanto a rede pública cresceu somente 7,9% neste mesmo período (BRASIL, 2019).

O número de matrículas continua em expansão, sendo possível analisar que em 2008 foram 5.843.322 matrículas e em 2018 este número chegou a 8.451.748, demonstrando aumento de 44,6%. A busca por cursos superiores ofertados na modalidade de educação a distância continua crescendo, tendo atingido mais de 2 milhões de

matrículas em 2018. É interessante analisar, também, que o número de matrículas em cursos de graduação presenciais apresentou decréscimo de 2,1% entre 2017 e 2018, enquanto cursos a distância tiveram variação positiva de 17% no mesmo período (BRASIL, 2019).

De modo geral, as matrículas em cursos de graduação ofertados na modalidade a distância aumentaram 182,5% entre 2008 e 2018, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi relativamente menor (25,9%) no mesmo período. A busca por cursos de bacharelado continua predominando no cenário do ensino superior brasileiro, representando 67,6% dos estudantes matriculados neste nível de ensino, seguido dos cursos de licenciatura (19,4%) e tecnológicos (13%). É interessante ressaltar que os cursos tecnológicos apresentaram crescimento de 103% no período 2008-2018, demonstrando que embora esta seja a habilitação menos procurada, ainda assim se constitui como uma modalidade em expansão (BRASIL, 2019).

Buscando estabelecer um perfil de ingressante no ensino superior no ano de 2018, os dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2020) demonstram predominância de indivíduos do sexo feminino, de cor/raça branca, concluintes do ensino médio em escolas públicas e que se vinculam a cursos de bacharelado em universidades privadas. Tais resultados se coincidem tanto entre os ingressantes de cursos superiores presenciais quanto daqueles ofertados na modalidade a distância. A área de conhecimento mais comum a que os ingressantes do ano de 2018 se vincularam foi Negócios, Administração e Direito. Em relação à idade dos ingressantes, na modalidade presencial a média é de 24,2 anos (DP=7,6), enquanto na modalidade de educação a distância a média de idade situa-se em 31,1 anos (DP=9,3).

No que se refere aos cursos com maior número de matrículas, no topo da lista se encontra o curso de Direito, com um total de 863.101 matrículas (sendo 55,5% discentes do sexo feminino), seguido de Pe-

dagogia (com 747.890 matrículas, das quais 92,5% são de estudantes do sexo feminino) e Administração (total de 654.843 matrículas; 54,4% do sexo feminino). Dentre 20 cursos superiores com maior número de matrículas, a predominância do sexo feminino é verificada em 14 destes (BRASIL, 2020).

O perfil dos estudantes concluintes, por sua vez, apresenta predominância de indivíduos do sexo feminino, de cor/raça branca, egressos de escolas públicas e vinculados a universidades privadas. Em relação ao grau acadêmico e área geral de formação, verifica-se diferença entre os discentes de cursos presenciais e de cursos a distância; enquanto nos cursos presenciais prevalecem concluintes de bacharelado na área de Negócios, Administração e Direito, nos cursos ofertados na modalidade de educação a distância destacam-se concluintes da área da Educação, prevalecendo o grau de licenciado. Os concluintes dos cursos presenciais apresentam média de idade de 27,9 anos (DP=7,3), enquanto nos cursos ofertados a distância a média de idade dos concluintes situa-se em 34,6 anos (DP=9,1). Em 2018 o ensino superior brasileiro teve 1.264.228 concluintes de graduação, sendo 79,5% destes vinculados a instituições privadas (BRASIL, 2020).

Os dados apresentados possibilitam analisar o contexto do ensino superior brasileiro em diversos aspectos. A ampliação e democratização do acesso ao ensino superior são processos bastante verificados nos últimos anos (HERINGER, 2018; MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015). No entanto, a democratização do acesso não significa a democratização do sucesso nesse nível de ensino (ALMEIDA; SOARES, 2003). Nesse sentido, as políticas de permanência na educação superior que foram implementadas - sobretudo aquelas materiais, como bolsas e demais auxílios financeiros -, apesar de mostrarem-se importantes, ainda são insuficientes para garantir aos estudantes uma trajetória acadêmica bem sucedida (HERINGER, 2018).

No contexto do ensino superior, a evasão - compreendida como o desligamento que o estudante faz do curso por qualquer motivo que não seja pela conclusão do mesmo (CASTRO; TEIXEIRA, 2014) - se configura como um problema crescente, complexo e multifacetado, demandando estratégias de intervenção em diferentes níveis - nos cursos, nas instituições e nas políticas públicas (CAMPOS, 2018). Configurando-se como um problema mundial, a evasão do ensino superior traz consequências para os indivíduos, para suas famílias, para as instituições de ensino e para a sociedade como um todo (BAR-AM; ARAR, 2017; CARMO, 2018; CHRISTLE; JOLIVETTE; NELSON, 2007; LOBO, 2012; PERON, 2019; SILVA FILHO et al., 2007).

Costa (2018) analisou a evasão nas universidades federais brasileiras entre 2011 e 2016, por meio da utilização de métodos de pesquisa que permitiram o acompanhamento longitudinal dos estudantes durante este período. De modo geral, os resultados encontrados apontaram que 41,2% dos ingressantes em 2011 havia evadido do curso até 2016, sendo a maior ocorrência de casos de evasão no período entre o primeiro e o segundo ano do curso, entre homens, pretos, vinculados a cursos superiores de licenciatura, ofertados no turno noturno e em regiões interioranas, não beneficiários de apoio social e estudantes que não realizavam atividades extracurriculares como pesquisa e extensão.

Tal como verificado pela pesquisa de Costa (2018), a prevalência de evasão durante os primeiros semestres do curso de graduação é um aspecto recorrentemente elucidado por diversos pesquisadores (ALMEIDA; SOARES, 2002; BARBOSA, 2013; CAMPOS, 2018; MAGALHÃES; REDIVO, 1998; PALMA, 2007). Ao analisar tal dado é possível refletir sobre a importância de que as instituições de ensino superior de modo geral e, mais especificamente, a coordenação de curso e o corpo docente, desenvolvam estratégias visando consolidar e engajar os discentes durante os primeiros anos da formação acadêmica - embora parte do engajamento deva partir do próprio estudante, a

instituição de ensino também pode responsabilizar-se por incentivar tal engajamento por meio de diferentes ações, dentre as quais pode se destacar a divulgação de possibilidades de participação em atividades extracurriculares (CAMPOS, 2018).

No que se refere especificamente ao envolvimento dos estudantes em atividades extracurriculares durante a graduação, diversas pesquisas já demonstraram a importância deste fator, indicando, inclusive, que há relação entre envolvimento em atividades acadêmicas, satisfação profissional e comprometimento, ou seja, o estudante envolvido em tais atividades tende a apresentar menor propensão à evasão (BARDAGI, 2007; BARDAGI; LASSANCE; PARADISO, 2003; BROOKS et al., 1995; CAMPOS, 2018; FIOR; MERCURI, 2004; PASCARELLA; TERENZINI, 1991).

A evasão é, de fato, um fenômeno multicausal. Santos Junior e Real (2017) realizaram uma análise acerca da literatura nacional sobre evasão no ensino superior publicada entre 1990 e 2012 e verificaram que 25,8% dos artigos científicos sobre a temática dedicaram-se a identificar as causas do fenômeno em cursos e instituições específicas. A realização de mapeamentos sobre os motivos da evasão considerando micro contextos (instituição de ensino ou curso superior específico) se torna interessante e bastante válida ao possibilitar o planejamento de estratégias específicas visando à redução do índice de estudantes evadidos considerando especificamente cada cenário (CAMPOS; BARDAGI, no prelo).

Alguns motivos evidenciados por pesquisas que buscam compreender a evasão no ensino superior se referem a expectativas não correspondidas em relação ao curso escolhido; insatisfação com a grade curricular; desempenho acadêmico insatisfatório; reprovações, faltas e atrasos; aspectos da infraestrutura da instituição de ensino; descontentamento com horários; impossibilidade de desenvolver atividades laborais remuneradas concomitantemente ao período

da formação superior; relacionamento insatisfatório com docentes; baixa integração social com a instituição de ensino superior; baixo engajamento acadêmico; falta de proximidade entre teoria e prática; problemas pessoais; problemas financeiros; cansaço; mercado de trabalho desfavorável; entre diversos outros (AMBIEL, 2015; ASSIS, 2013; BARDAGI; HUTZ, 2009, 2012; CAMPOS, 2018; CASTRO, 2012; CISLAGHI, 2008; FERREIRA, 2018; GODOY; ALMEIDA, 2017; LIMA; COUTINHO; SANTOS, 2015; LOUREIRO; BAGNARA, 2016; MOREIRA; FERREIRA, 2014; PALMEIRA; SANTOS, 2014). Alguns estudos (BARBOSA et al., 2016; CAMPOS, 2018; KRÜGER JÚNIOR et al., 2011) também demonstram que nem mesmo o fato do estudante ingressar no curso e na instituição de ensino superior de sua escolha preferencial evita com que a evasão ocorra.

Os índices crescentes de evasão verificados nos últimos anos também podem ser analisados como sinais de alerta para que haja maior atenção, por parte das instituições de ensino superior, para buscar compreender como se configura a experiência acadêmica dos estudantes (VIEIRA; CAMPOS; ZATTI, no prelo). Lehman (2014) indica sobre a importância que deve ser concedida à satisfação e à qualidade do vínculo existente entre os estudantes e a instituição de ensino superior, considerando que tal fator pode se constituir como bastante relevante para a permanência ou evasão do discente.

DEMANDAS E POSSIBILIDADES DAS EXPERIÊNCIAS NO CURSO SUPERIOR

O ingresso no ensino superior envolve mudanças em diferentes âmbitos da vida do estudante (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001), as quais abrangem, por exemplo, o afastamento de grupos de referência, conciliação de trabalho, estudo e vida pessoal,

autogestão do estudo e a superação de déficits de habilidades básicas (POLYDORO; PRIMI, 2003). Essas transformações, típicas de um período de transição, são vivenciadas de modo singular e repercutem no desenvolvimento psicossocial do estudante (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001).

Em meio a essas transformações, os graduandos também vivenciam um período marcado por características de transitoriedade, exploração e instabilidade, que se relacionam à fase desenvolvimental denominada adultez emergente (ARNETT, 2000, 2004), etapa compreendida entre o fim da adolescência e o início da idade adulta, a qual se situa entre os 18 e os 29 anos, durante a qual os indivíduos não são mais adolescentes, mas ainda não possuem as características normativas da idade adulta (ARNETT; ZUKAUSKIENE; SUGIMURA, 2014). A adultez emergente constitui uma etapa de exploração em relação aos papéis conjugais, familiares e profissionais, marcando um período de transição e reorganização de relações e papéis ocupados socialmente pelos indivíduos (ARNETT, 2000).

As experiências acadêmicas vivenciadas pelo estudante compreendem todas as situações que estão direta ou indiretamente relacionadas ao fato de estar realizando um curso superior, incluindo as aspectos anteriores ao ingresso e as situações e vivências relacionadas ao curso ou à instituição (PACHANE, 2003). Nesse sentido, são definidos quatro domínios das experiências acadêmicas: o acadêmico, referente ao sistema de ensino e à estratégia curricular; o social, que abrange as relações com professores e colegas; o pessoal, envolvendo valores, interesses e autoconceito; e, por fim, o vocacional, que se refere à identidade vocacional e ao compromisso com o curso e a carreira (ALMEIDA; SOARES, 2003).

Nesse contexto, o construto vivências acadêmicas tem sido amplamente estudado para avaliar aspectos das experiências dos estudantes no curso superior, indo além de uma perspectiva

intrapsíquica, mas contemplando também fatores externos ao indivíduo e características dos contextos (ANDRADE et al., 2016). As vivências acadêmicas podem ser compreendidas a partir de cinco dimensões: i) Pessoal/Emocional, que envolve questões relativas ao bem-estar físico e psicológico; ii) Curso/Carreira, que inclui aspectos relacionados com o curso frequentado e perspectivas de carreira; iii) Estudos, que se refere a hábitos de estudo e à gestão de tempo; iv) Interpessoal, que inclui relacionamento com pares e competências de relacionamento; e v) Institucional, que diz respeito à apreciação da instituição, desejo de nela permanecer e conhecimento dos serviços e estruturas oferecidos (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 1999).

Dada a complexidade envolvida nas experiências acadêmicas, o ensino superior pode também constituir-se em um momento de vulnerabilidade e repercutir no desenvolvimento psicológico dos estudantes (PEREIRA et al., 2008). Estudos têm indicado que estudantes de cursos superiores são vulneráveis ao desenvolvimento de alguns transtornos mentais, como depressão, ansiedade e estresse (ALMEIDA, 2014; BAYRAM; BILGEL, 2008; BOHRY, 2007). A literatura também aponta que 15 a 25% dos estudantes apresentarão algum transtorno mental durante sua formação acadêmica (VASCONCELOS et al., 2015; VICTORIA et al., 2013), confirmando uma prevalência elevada de transtornos mentais nessa população.

Em se tratando do domínio vocacional, o período de realização de um curso superior é uma etapa crucial na construção da identidade profissional e consolidação da identidade pessoal. A adaptabilidade de carreira é um construto que se revela importante neste domínio, haja vista que sua análise pode indicar aspectos relacionados às condições para lidar com as demandas da formação profissional e com outros aspectos relacionados à carreira. No contexto do ensino superior a adaptabilidade de carreira tem sido estudada com vistas a compreender sua relação com variáveis acadêmicas e de carreira

(AMBIEL; HERNANDEZ; MARTINS, 2016). Trata-se de um construto psicossocial que denota a prontidão e os recursos do sujeito para lidar com tarefas atuais e iminentes do desenvolvimento de carreira, transições ocupacionais e traumas pessoais (SAVICKAS, 2013). Nessa perspectiva, as competências comportamentais necessárias para o desenvolvimento da adaptabilidade dividem-se em quatro dimensões globais, as quais representam os recursos e as estratégias adaptativas que as pessoas utilizam para gerenciar tarefas e transições ao longo do processo de construção de suas carreiras (SAVICKAS, 2005, 2013). A primeira dimensão, denominada preocupação, se refere à capacidade de pensar e preparar-se para os desafios da carreira. A segunda dimensão, chamada controle, reflete a habilidade para controlar as tentativas de preparação para o futuro profissional, bem como o nível de responsabilidade, esforço, autodisciplina e persistência. A terceira dimensão, curiosidade, diz respeito à exploração de si mesmo e de possíveis futuros cenários de carreira. Por fim, a quarta dimensão, confiança, relaciona-se à crença nas escolhas de carreira e na capacidade para implementar os planos profissionais (SAVICKAS; PORFELI, 2012).

Como se torna possível observar, o processo de realização de um curso superior é marcado por experiências que demandam uma variedade de habilidades cognitivas, emocionais e comportamentais. Quando o estudante se percebe com os recursos adequados para atender a essas demandas, há maiores chances de uma vivência enriquecida, com potencial desenvolvimento de novos recursos, e impactos positivos em sua vida. No entanto, quando isso não ocorre, o processo pode ser percebido como um estressor e impactar diretamente na saúde e no processo de desenvolvimento do graduando (ARIÑO; BARDAGI, 2018). Nessa direção, Bardagi e Albanaes (2015) afirmam que as taxas de evasão e o acréscimo na procura por serviços de carreira corroboram que o ingresso no curso superior é um período de vulnerabilidade e pode constituir-se em um momento de crise para

muitos estudantes. Analisando este complexo cenário apresentado, suscita-se o questionamento acerca de que em meio a tantos desafios e demandas postos na realização de um curso superior, como a Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir nesse contexto, agravado pelo atravessamento da pandemia de COVID-19?

COMO A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL PODE CONTRIBUIR FACE À PANDEMIA?

Considerando o exposto neste capítulo até o momento, tanto no sentido da caracterização da expansão do ensino superior e os desafios decorrentes deste processo ao longo do tempo, bem como analisando as experiências acadêmicas dos estudantes durante o processo formativo neste nível de ensino, se dedicará na sequência a analisar o âmbito de inserção da Psicologia Escolar e Educacional neste cenário e, junto a isto, pensar possíveis contribuições da atuação do psicólogo neste contexto de trabalho, considerando o panorama da pandemia de COVID-19.

A pandemia de COVID-19 acarretou um tempo de crise de saúde com repercussões econômicas e sociais, configurando um cenário adverso que envolve lutos, desemprego, diminuição do poder aquisitivo, restrições financeiras, diminuição dos relacionamentos presenciais e restrições quanto ao direito de ir e vir (ZANON et al., 2020). Esse contexto repercute significativamente na saúde mental das pessoas, pois o temor da exposição ao contágio, bem como o medo do adoecimento e da morte, em um contexto de distanciamento e de isolamento social, tem suscitado ansiedade, angústia e medo (BARROS-DELBEN et al., 2020).

Nas instituições de ensino superior, um dos primeiros impactos da pandemia revelou-se com a suspensão das atividades acadêmicas presenciais, devido à alta transmissibilidade do vírus. Desde então, instituições migraram para estratégias de ensino e aprendizagem virtuais, enquanto outras foram gradualmente retomando as atividades de forma remota, e algumas ainda encontram-se com atividades suspensas. Esse cenário aponta para as significativas repercussões da pandemia nas instituições de ensino superior, e mais especificamente na saúde mental dos indivíduos, originando demandas que requerem a atuação da Psicologia Escolar e Educacional.

A Psicologia Escolar volta-se ao encontro entre o ser humano e a educação, com foco nas relações existentes entre os processos psicológicos e educacionais, considerando os determinantes sociais e os aspectos subjetivos que constituem os contextos educativos e o processo ensino-aprendizagem (SANTANA; PEREIRA; RODRIGUES, 2014). Desse modo, busca cumprir com a função de auxiliar a instituição no desenvolvimento de ações que reduzam os entraves entre os sujeitos e o conhecimento (LEAL et al., 2005). Importa considerar que o processo educativo no ensino superior é indissociável da formação e desenvolvimento profissional, sendo atravessado por aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais (SANTANA; PEREIRA; RODRIGUES, 2014).

Não raras vezes, os cursos de graduação em Psicologia apresentam a área da Psicologia Escolar enquanto um fazer do psicólogo mais relacionado às escolas de educação básica. Este, de fato, é um ambiente no qual a presença dos psicólogos escolares talvez ocorra de modo mais frequente, no entanto a área de atuação não se restringe somente a tal espaço. Os cursos pré-vestibulares, as escolas técnicas, as instituições de ensino superior, dentre demais ambientes educativos também são espaços possíveis do fazer da Psicologia na intersecção com a Educação.

No cenário pandêmico vivenciado atualmente, a atuação do psicólogo escolar e educacional no ensino superior tem sua relevância ainda mais ampliada, pois além dos desafios colocados no contexto educativo, novas demandas emergem desse período de crise. Como ponto de partida para pensar ações e articulações possíveis no contexto atual, é válido considerar os quatro momentos que caracterizam os processos de intervenção em Psicologia Escolar, propostos por Tanamachi e Meira (2003), quais sejam: i) avaliação da realidade escolar e/ou institucional; ii) discussão dos resultados preliminares com todos os segmentos da instituição educacional; iii) elaboração do plano de intervenção; e iv) execução desse plano.

Mais do que nunca, é preciso considerar a importância de propor ações ancoradas na avaliação da realidade da instituição de ensino superior. Embora as repercussões da pandemia sejam indiscutivelmente notórias, cada espaço formativo apresenta especificidades, características, potencialidades e fragilidades que devem ser consideradas. Assim, o planejamento das ações deve pautar-se nos aspectos institucionais e, principalmente, nas necessidades verificadas na comunidade acadêmica.

Nessa direção, é importante considerar as nuances da transformação recente do perfil do estudante de cursos superiores no Brasil. Os processos de expansão e democratização da educação favoreceram o acesso de segmentos sociais que até então não tinham acesso a esse nível de ensino (RISTOFF, 2014). Se em um contexto pré-pandêmico muitos eram os desafios impostos para a criação de condições de permanência a esses estudantes, os agravos econômicos e sociais advindos da COVID-19 colocam em evidência a necessidade do aprimoramento de políticas de assistência estudantil. As ações relacionadas à democratização da educação superior não podem se limitar à ampliação do acesso e do número de vagas, mas precisam avançar na inclusão dessas pessoas que historicamente estiveram distanciadas

desses espaços educativos. Nesse sentido, o trabalho do psicólogo escolar e educacional não pode se apartar da discussão e construção conjunta de diagnósticos da realidade socioeconômica dos estudantes, elencando proposições em conjunto com gestores e equipes de assistência estudantil.

Como já apresentado anteriormente, o ensino superior traz consigo diversas demandas de adaptação, atravessadas por aspectos pessoais, desenvolvimentais e contextuais, sendo, inclusive, um período caracterizado pela alta prevalência de adoecimento mental. Assim, o psicólogo escolar e educacional, por compreender as múltiplas facetas envolvidas nas experiências durante a formação, pode atuar com vistas a contribuir para a minimização de possíveis dificuldades que abranjam a totalidade das vivências acadêmicas. Nesse sentido, as demandas desta natureza perpassadas pela situação da pandemia precisam ser conhecidas e consideradas em cada espaço educacional. Não obstante essa preocupação em atentar aos contextos específicos, já emergem alguns aspectos dificultadores da adaptação acadêmica em decorrência da situação gerada pela COVID-19.

O distanciamento social certamente constitui-se em uma das principais dificuldades. Essa medida, necessária para a contenção da pandemia, resulta em um incremento nas dificuldades referentes a importantes dimensões das vivências acadêmicas, tais como a interação social com colegas e professores e a utilização dos espaços institucionais, com repercussões nos hábitos de estudo, nas percepções sobre o desenvolvimento de carreira e no próprio estado emocional dos graduandos. À vista disso, o psicólogo escolar e educacional apresenta-se com um papel fundamental no sentido de fomentar espaços de apoio e auxiliar o estudante a adaptar-se a essas novas condições, minimizando possíveis prejuízos, e buscando otimizar as experiências acadêmicas considerando os limites impostos por esse período. A adaptação, necessária aos estudantes, também

é um processo a ser vivenciado pelos docentes, que não apenas precisam reinventar suas práticas, mas sobretudo lidar com um novo formato de trabalho, que pode resultar em significativo desgaste emocional. Assim, o trabalho de sensibilização para os cuidados com saúde mental nesse período, importante para os estudantes, precisa ser extensivo aos docentes.

Em se tratando de questões relacionadas ao desenvolvimento de carreira dos estudantes de cursos superiores, intervenções de carreira podem ser relevantes especialmente por se tratar de um período que demanda a adaptação a um novo cenário, marcado por transformações e instabilidade. Desse modo, o desenvolvimento de recursos de adaptabilidade de carreira, os quais ancoram-se nas quatro dimensões do construto (preocupação, controle, curiosidade e confiança) pode auxiliar o estudante a lidar com os impactos da pandemia na carreira.

É possível pensar, ainda, em demais intervenções relacionadas ao cenário educativo, visando contribuir para a vida acadêmica dos estudantes durante este período desafiador. A oferta, por parte do psicólogo escolar e educacional, de oficinas de organização do tempo e de métodos de estudo, por exemplo, podem ser opções muito válidas para auxiliar os discentes no gerenciamento de suas atividades acadêmicas e na própria inter-relação do contexto do estudo com as demais esferas da vida, orientando também sobre a importância, de momentos de lazer durante a rotina. Além disso, rodas de conversa virtuais também podem se constituir em ricos espaços de interação, possibilitando escuta qualificada aos estudantes acerca dos desafios e inquietações destes frente ao período vivenciado e, ainda, possibilitar um espaço de orientação sobre questões gerais do campo da saúde mental e do contexto de ensino-aprendizagem, visando a promoção de bem-estar psicológico dentro do que é possível para o momento.

O texto aqui apresentado possibilita uma compreensão geral sobre o modo como o ensino superior brasileiro tem se constituído nos últimos anos, abordando também os inúmeros desafios vivenciados pelos atores que fazem parte deste cenário, com especial ênfase aos estudantes e aos diversos aspectos que perpassam suas trajetórias formativas neste nível de ensino. A atuação do psicólogo escolar e educacional é ampla e permeada por diferentes possibilidades e focos de intervenção; há de se considerar, também, que assim como todos os demais profissionais, o psicólogo também tem vivenciado cotidianamente desafios quanto ao planejamento e à realização de intervenções possíveis no contexto da pandemia, sendo as atuação remota uma constante (pre)ocupação ao considerar a responsabilidade pelo desenvolvimento de um trabalho com qualidade técnica e científica, regido pela ética e, sobretudo, endereçado à promoção da saúde mental no contexto educativo do modo mais humano possível. Espera-se que as reflexões aqui compartilhadas possam ajudar psicólogos escolares e educacionais a pensarem diferentes possibilidades de intervenções que sejam possíveis de serem realizadas dentro do contexto do ensino superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. P. *A saúde mental global, a depressão, a ansiedade e os comportamentos de risco nos estudantes do ensino superior*: estudo de prevalência e correlação. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Vida) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2014.

ALMEIDA, L. S.; FERREIRA. J. A. G.; SOARES, A. P. C. Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, [S.l.], v. 33, n. 3, p. 181-207, 1999.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). *Estudante universitário*: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 15-40.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 81-93, nov. 2002.

AMBIEL, R. A. M. Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, Itatiba, v. 14, n. 1, p. 41-52, abr. 2015.

AMBIEL, R. A. M.; HERNÁNDEZ, D. N.; MARTINS, G. H. Relações entre adaptabilidade de carreira e vivências acadêmicas no ensino superior. *Psicología desde el Caribe*, [S.l.], v. 33, n. 2, p. 158-168, 2016.

ANDRADE, A. S. et al. Vivências acadêmicas e sofrimento psíquico de estudantes de Psicologia. *Psicologia*: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 36, n. 4, p. 831-846, 2016.

ARIÑO, D. O.; BARDAGI, M. P. Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental de estudantes universitários. *Psicologia em Pesquisa*, Juiz de Fora, v. 12, n. 3, p. 44-52, 2018.

ARNETT, J. J. Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, [S.l.], v. 55, p. 469-480, 2000.

ARNETT, J. J. *Emerging adulthood*: the winding road from the late teens through the twenties. New York: Oxford University Press, 2004.

ARNETT, J. J.; ZUKAUSKIENE, R.; SUGIMURA, K. The new life stage of emerging adulthood at ages 18–29 years: implications for mental health, *The Lancet Psychiatry*, [S.l.], v. 7, p. 569-576, 2014.

ASSIS, C. F. *Estudo dos fatores que influenciam a evasão de alunos nos cursos superiores de tecnologia de uma instituição de ensino superior privada*. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Faculdade Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2013.

BAKER, D. P. *The schooled society*: the educational transformation of global culture. Stanford: Stanford University Press, 2014.

BAR-AM, R.; ARAR, O. Dropouts and Budgets: A Test of a Dropout Reduction Model among Students in Israeli Higher Education. *European Journal of Educational Research*, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 123-134, abr. 2017.

BARBOSA, C. L. D. *Preditores de evasão em diferentes ambientes acadêmicos*. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BARBOSA, E. T. et al. Fatores determinantes da evasão no curso de Ciências Contábeis de uma instituição pública de ensino superior. In: *CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE DA USP*, 13., 2016, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: USP, 2016. Disponível em: http://www.congressousp.fipecafi.org/anais/artigos162016/282.pdf Acesso em: 29 set. 2020.

BARDAGI, M. P. *Evasão e comportamento vocacional de universitários*: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BARDAGI, M. P.; ALBANAES, P. Relações entre adaptabilidade de carreira e personalidade: um estudo com universitários ingressantes brasileiros. *Revista Psicologia*, [S.l.], v. 29, n. 1, p. 35-44, 2015.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. "Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, Itatiba, v. 14, n. 1, p. 95-105, jan./abr. 2009.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. *Psico*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 174-184, abr./jun. 2012.

BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. C. Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 153-166, dez. 2003.

BARROS-DELBEN, P. et al. Saúde mental em situação de emergência: Covid-19. *Debates em Psiquiatria,* [S. l.], ano 10, p. 2-12, abr./jun. 2020.

BAYRAM, N.; BILGEL, N. The prevalence and sócio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, [S.l.], v. 43, p. 667-672, 2008.

BOHRY, S. *Crise psicológica do universitário e trancamento geral de matrícula por motivos de saúde*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Inep). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Inep). Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2018. Brasília, DF: INEP, 2020.

BROOKS, L. et al. The relation of career-related work on internship experiences to the career development of college seniors. *Journal of Vocational Behavior*, [S.l.], v. 46, n. 3, p. 332-349, 1995.

CAMPOS, C. A. *Motivos da evasão*: um estudo com estudantes evadidos do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

CAMPOS, C. A.; BARDAGI, M. P. A evasão nos cursos de Psicologia no Brasil: uma revisão da literatura. *Psicologia*: Ciência e Profissão, Brasília, DF, no prelo.

CARMO, A. J. *Evasão universitária*: repercussões na trajetória e no projeto de vida dos jovens. 2018. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

CASTRO, A. K. S. S. *Evasão no ensino superior*: um estudo no curso de Psicologia da UFRGS. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CASTRO, A. K. S. S.; TEIXEIRA, M. A. P. *Evasão universitária*: modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil. Psicologia Argumento, Curitiba, v. 32, n. 79, p. 9-17, 2014. Suplemento 2.

CHRISTLE, C. A.; JOLIVETTE, K.; NELSON, C. M. School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, [S.l.], v. 28, n. 6, p. 325-329, nov./dez. 2007.

CISLAGHI, R. *Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação*. 2008. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

COSTA, F. P. *Acesso e permanência no ensino superior*: uma análise para as universidades federais brasileiras. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

FERREIRA, A. P. A. *A vivência da escolha profissional para universitários de Natal-RN que desistiram de seus cursos*. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

FERREIRA, J. A., ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C. Adaptação acadêmica em estudantes do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, Itatiba, v. 1, n. 6, p. 01-10, jan./jun. 2001.

FIOR, C. A.; MERCURI, E. Formação universitária: o impacto das atividades não-obrigatórias. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). Estudante universitário: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004. p. 129-154.

FONAPRACE. *Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais de Ensino Superior Brasileiras*. Brasília, DF: Andifes, 2016.

FRANCO, A. M. P.; CUNHA, S. Perfil socioeconômico dos graduandos das Ifes. *Radar*: Tecnologia, Produção e Comércio Exterior, [S.l.], v. 49, n. 1, p. 13-19, 2017.

GODOY, E. V.; ALMEIDA, E. A evasão nos cursos de Engenharia e sua relação com a Matemática: uma análise a partir do COBENGE. *Educação Matemática Debate*, Montes Claros, v. 1, n. 3, p. 339-361, set./dez. 2017.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2018.

KRÜGER JÚNIOR, P. R. et al. Pesquisando causas e possíveis soluções para a problemática da evasão em um curso de Administração numa universidade pública no Sul do Brasil. In: *COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL*, 11., 2011, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UFSC, 2011.

LEAL, L. D. et al. A clínica-escola e o estágio em psicologia na área educacional: fundamentos teóricos e prática profissional. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 21, p. 79-102, dez. 2005.

LEHMAN, Y. P. University students in crisis: university dropout and professional re-selection. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 31, n. 1., p. 45-53, jan./mar. 2014.

LIMA, M.; COUTINHO, D.; SANTOS, V. Trajetórias interrompidas no curso de Psicologia em relação ao Bacharelado Interdisciplinar na UFBA. *Revista CAMINE*: Caminhos da Educação, Franca, v. 7, n. 2, p. 30-51, 2015.

LOBO, M. B. C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. In: HORTA, C. E. R. (Org.). *Evasão no ensino superior brasileiro*. Brasília, DF: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2012. p. 9-58.

LOUREIRO, K. C.; BAGNARA, I. C. Evasão no ensino superior: a busca de uma nova perspectiva através da orientação vocacional na educação básica. *Revista de Educação do IDEAU*, [S.l.], v. 11, n. 24, p. 1-12, jul./dez. 2016.

MAGALHÃES, M. O.; REDIVO, A. Re-opção de curso e maturidade vocacional. *Revista da ABOP,* Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 7-28, 1998.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan./mar. 2015.

MENEZES FILHO, N. A.; OLIVEIRA, A. P. *Contribuição da educação para a queda na desigualdade de renda per capita no Brasil*. São Paulo: Centro de Políticas Públicas do INSPER, 2014.

MOREIRA, F.; FERREIRA, E. Teoria, prática e relação na formação inicial na Enfermagem e na Docência. *Educação, Sociedade e Culturas*, [S.l.], v. 41, p. 127-148, 2014.

PACHANE, G. G. A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). *Estudante universitário*: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 155-186.

PALMA, S. P. V. *Experiências de evasão de um curso de Psicologia.* 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

PALMEIRA, L. B.; SANTOS, M. P. *Evasão no bacharelado em Ciência da Computação da Universidade de Brasília:* análise e mineração de dados. 2014. Monografia (Graduação em Ciência da Computação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

PASCARELLA, E. T.; TERENZINI, P. T. *How college affects students*. São Francisco: Jossey-Bass, 1991.

PEREIRA, D. S. et al. Uso de substâncias psicoativas entre universitários de medicina da Universidade Federal do Espírito Santo. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, Rio de Janeiro, v. 57, n. 3, p. 188-195, 2008.

PERON, V. D. *Adaptação acadêmica e relações com a evasão*: identificação de indicadores. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologias, Gestão e Sustentabilidade) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019.

POLYDORO, S. A. J.; PRIMI, R. Integração ao ensino superior: explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). *Estudante universitário*: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 41-66.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

SANTANA, A. C.; PEREIRA, A. B. M.; RODRIGUES, L. G. Psicologia Escolar e educação superior: possibilidades de atuação profissional. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 18, n. 2, p. 229-237, maio/ago. 2014.

SANTOS JUNIOR, J. S.; REAL, G. C. M. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. *Avaliação*, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 385-402, maio/ago. 2017.

SAVICKAS, M. L. The theory and practice of career construction. In: LENT, R. W.; BROWN, S. D. *Career development and counseling*: putting theory and research to work. EUA: Library of Congress, 2005.

SAVICKAS, M. L. The theory and practice of career construction. In: BROWN, S. D.; LENT, R. W. (Org.). *Career development and counselling*: Putting theory and research to work. Hoboken: Wiley, 2013. p. 147-183.

SAVICKAS, M. L.; PORFELI, E. J. Career Adapt-Abilities Scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, [S.l.], v. 80, p. 661–673, 2012.

SILVA, L.F.C. Prefácio. In: PEREIRA, T. I. (Org.). *Universidade pública em tempos de expansão*: entre o vivido e o pensado. Erechim: Evangraf, 2014. p. 7-10.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Org.). *Psicologia escolar:* práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

VASCONCELOS, T. C. et al. Prevalência de sintomas de ansiedade e depressão em estudantes de Medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica,* Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 135-142, jan./mar. 2015.

VICTORIA, M. S. et al. Níveis de ansiedade e depressão em graduandos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). *Encontro*: Revista de Psicologia, [S.l.], v. 16, n. 25, p. 163-175, 2013.

VIEIRA, A. F.; CAMPOS, C. A.; ZATTI, F. Evasão no ensino superior e orientação para a reescolha de curso: desvelando caminhos possíveis. In: LUNA, I. N.; MATTOS, V. B. (Org.). *Intervenções de carreira ao longo da vida*: perspectivas e desafios. Curitiba: Brazil Publishing, no prelo. p. 99-117.

ZANON, C. et al. COVID-19: implicações e aplicações da Psicologia Positiva em tempos de pandemia. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 37, 2020.

Capítulo 40

O USO DO TELEATENDIMENTO COMO FERRAMENTA PARA O ENFRENTAMENTO DA COVID-19: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Alessandra Aniceto Ferreira de Figueirêdo
UFRJ, alessandra_aniceto@yahoo.com.br

Aline Vilhena Lisboa
UFRJ, lisboaav@hotmail.com

Celestino José Mendes Galvão Neto
FAMA, celestino.galvao@gmail.com

Ueslei Solaterrar da Silva Carneiro
UFRJ, uesleisolaterrar.17@gmail.com

Renata De Carli Rojão
UFRJ, renatadecarlirojao@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao longo deste ano, temos observado o alastramento da COVID-19, uma doença sistêmica causada pelo Novo Coronavírus, SARS--Cov 2. Esse Coronavírus foi identificado em Wuhan, na China, no final de 2019. A doença, então de caráter local, disseminou-se por várias partes do mundo, tornando-se uma pandemia. Sabemos que o vírus tem alta transmissibilidade e provoca uma síndrome respiratória aguda que varia de casos leves – cerca de 80% – a casos muito graves com insuficiência respiratória –entre 5% e 10% dos casos (BRASIL, 2020a).

Além disso, novos sintomas foram identificados isoladamente, como problemas gastrointestinais, renais, circulatórios, cutâneos, dentre outros, que, em comorbidade com doenças autoimunes, podem evoluir para casos graves ou até a morte. Hoje, existe um consenso maior na classificação dessa doença, que não se restringe a uma síndrome respiratória aguda, mas caracteriza-se como sendo multi-infecciosa, justamente por atingir múltiplos órgãos e sistemas, cujas variações revelam sinais clínicos mais comuns, como febre, tosse seca, cansaço, até o menos recorrentes, dor de garganta, diarreia, conjuntivite, dor de cabeça, perda de paladar ou olfato, erupção cutânea na pele ou descoloração dos dedos das mãos ou dos pés, culminando em sintomas mais graves: dificuldade em respirar, dor ou pressão no peito e perda de fala ou movimento (OPAS/OMS, 2020).

No dia 05 de outubro de 2020, foram confirmados 35.109.317 casos de COVID-19 com 1.035.341 mortes no mundo. Nesse período, o Brasil se encontrava no nível de transmissão comunitária da doença, apresentando o segundo maior número de casos global, sendo 4.915.289 confirmados e 146.352 mortes pela doença, estando atrás apenas dos Estados Unidos (OPAS/OMS, 2020). Na América Latina, o país registrou o primeiro caso e, logo em seguida, o primeiro óbito,

que ocorreu no Estado do Rio de Janeiro, o emblemático caso de Dona Cleonice: a empregada doméstica que esteve a serviço de seus “patrões”, depois que estes retornaram de viagem à Itália, ainda com sintomas da doença, como relatou Facchini (2020). Até o dia 05 de outubro do mesmo ano, a Secretaria de Saúde do Estado do Rio de Janeiro havia confirmado 273.338 casos de COVID-19, tendo 18.780 óbitos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2020a).

Em função dessa problemática, várias ações vêm sendo realizadas ao redor do mundo para o enfrentamento dessa pandemia, se destacando as que estão sendo desenvolvidas por instituições públicas de ensino, pesquisa e extensão, que têm protagonizado o desenvolvimento de conhecimentos científicos sobre a COVID-19; a produção de equipamentos de proteção individual, álcool em gel e materiais para testagem dessa doença; estudos laboratoriais e clínicos para produção de vacinas, dentre outros. No que diz respeito à construção de conhecimento acerca dessa temática, chamamos atenção para o compartilhamento de informações sobre o novo coronavírus que tem se disseminado de maneira avassaladora, constituindo uma grande infodemia, a qual se caracteriza por um aumento de informações associadas a um assunto específico, que pode se multiplicar de modo exacerbado em um evento catastrófico, como a pandemia atual (ZAROCOSTAS, 2020).

A informação é uma ferramenta necessária para a construção de ações cotidianas, por isso ter acesso a ela significa poder e autonomia. A partir do compartilhamento de informações na educação em saúde, por exemplo, podemos produzir campanhas de combate e prevenção de diversas doenças, que orientam à população para cuidados adequados com sua saúde e da comunidade. Quando as pessoas estão munidas de conhecimento acerca de uma problemática, isso as tranquiliza, especialmente em situações as quais causam temor. Além disso, em casos de situação emergencial na área de saúde, como surtos,

epidemias e pandemias, a comunicação e a informação precisam de fatos que auxiliam também os órgãos responsáveis a tomarem medidas mais eficazes (BRASIL, 2020b).

Nesse momento, o mundo busca maneiras de informar a população acerca da gravidade da pandemia do novo coronavírus, de modo a tranquilizá-la quanto às ações que devem ser tomadas em nível individual e coletivo para o combate desse vírus. Porém, para além dessa atividade, os órgãos de saúde e a imprensa mundial estão dispondo de mais esforços para desmentir o alto número de informações falsas que vêm sendo criadas e compartilhadas na internet em diversas redes sociais. Essas mensagens falsas, espalhadas em diversos formatos, geralmente possuem um texto afirmativo, o que leva as pessoas a não checarem as informações que recebem, acreditando nesses conteúdos e compartilhando-os. As mensagens falsas relacionadas ao novo coronavírus estão espalhando desinformação e medo, o que acaba atrapalhando o trabalho dos órgãos envolvidos na contenção desse novo vírus, promovendo um maior contágio e mortes, que poderiam ser evitadas (SOUSA JÚNIOR et al., 2020).

Compreendendo que o acesso à informação adequada produz cuidado em saúde de/para a população, foi desenvolvido o Projeto de Extensão Universitária "O uso do teleatendimento pela população do município de Macaé-RJ como ferramenta para o enfrentamento da COVID-19". O projeto foi criado e efetivado durante o período da pandemia e é composto por trinta estudantes dos cursos de Medicina e Enfermagem da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Campus Macaé (UFRJ/Macaé), onze professores de Medicina, Enfermagem e Farmácia, um especialista em Tecnologia da Informação (TI), que fazem parte dessa instituição, além de um professor de Psicologia da Faculdade de Macapá (FAMA).

Nesse texto, descrevemos a experiência deste trabalho de educação em saúde sobre a COVID-19, partindo do pressuposto

que é fundamental interromper este ciclo perigoso de infodemia, que, paradoxalmente, acelera e perpetua a desinformação. Nesse sentido, este trabalho se constitui como prática de extensão, mas também de ensino e pesquisa, ao possibilitar atualização de informações científicas para a população atendida, mas também para os estudantes que compõem a proposta, além de integrar ações de combate à *fake news*, bem como possibilita a repactuação de protocolos assistenciais e educativos já existentes (respiratórios, nutricionais, farmacológicos, ambientais, etc).

O "NASCIMENTO" DA CENTRAL DE TELEATENDIMENTO COVID-19

Após decretada a suspensão das aulas presenciais nos *campi* da UFRJ[1], bem como com o aumento do número de casos de COVID-19 confirmados no estado do Rio de Janeiro, os professores de Saúde Mental do curso de Medicina da UFRJ/Macaé passaram a entrar em contato com estudantes do curso (utilizando ferramentas virtuais, como *WhatsApp* e plataformas *meet*), com o objetivo de saber como estes se sentiam em meio à tensão e à ansiedade geradas pelas notícias mundiais e locais acerca da pandemia. As falas individualizadas foram acolhidas pelos professores do referido curso, até que foi percebida a necessidade de coletivizá-las.

Assim, com o objetivo de realizar ações de comunicação coletiva à distância com esses estudantes, visando manter vínculo e apoio a eles, ainda no mês de março de 2020, foram iniciados os primeiros "Encontros On-line Saúde Mental em Tempos de Pandemia",

1 A UFRJ possui quatro *campi*: Cidade Universitária, localizado na Ilha do Fundão (razão pela qual é comumente chamado apenas de Fundão); Praia Vermelha, situado no bairro da Urca; Macaé, que fica acerca de 185 km da capital; além do Complexo Avançado de Xerém, em Duque Caxias (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2020b).

moderados pelos professores Alessandra Aniceto Ferreira de Figueirêdo, Aline Vilhena Lisboa, Gustavo Dantas, Júlio César Silveira Gomes Pinto, Mariana Nogueira Rangel Pande e Ueslei Solaterrar da Silva Carneiro. Durante esses encontros, alguns estudantes relataram mal-estar por não estarem atuando diretamente no enfrentamento à COVID-19, ao passo em que alguns deles passaram a divulgar em suas redes sociais, como Instagram e Facebook, informações sobre a doença: formas de transmissão, medidas de prevenção, uso adequado de equipamentos de proteção, dentre outros.

Partindo dessa perspectiva, os professores supracitados iniciaram a construção de uma proposta de extensão, observando as demandas relatadas pelos estudantes, mas também entendendo que a produção de informação adequada passava pelo contato com a população em geral. A partir disso, foram convidados professores de outras áreas do curso de Medicina e de outros cursos da UFRJ/Macaé, Enfermagem e Farmácia, e fora dela, sendo posta como necessária a inserção de estudantes de outras áreas/cursos nessa atividade.

O projeto de extensão nascia em meio a um conjunto de incertezas e um imenso desejo de construir práticas de educação em saúde comprometidas com o bem comum, que fizessem a diferença em meio ao caos que vivíamos. Desse modo, ele foi pensado, incialmente, para ser desenvolvido no município de Macaé-RJ, onde os professores que compunham a proposta trabalhavam. Este município é situado a 180 quilômetros a nordeste da cidade do Rio de Janeiro, com uma população 256.672 habitantes, sendo conhecido como a Capital Nacional do Petróleo. Após um período inicial de emergência dos casos na capital, Macaé-RJ passou a ser um dos municípios que contabilizava aumento de casos e mortes por COVID-19, mediante o processo de interiorização da doença pelo estado: no dia 03 de outubro de 2020, o número de casos confirmados era 7.587 e 150 óbitos (SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE MACAÉ, 2020).

Mediante este cenário, a proposta de um trabalho prático a ser desenvolvido de forma remota/à distância foi submetida como Projeto de Extensão ao Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) em maio de 2020 e aprovada nas instâncias superiores da Universidade Federal do Rio de janeiro-UFRJ em 4 de junho do mesmo ano. A partir de então, os professores dos cursos de Medicina e Enfermagem[2], que compunham a proposta, se organizaram para montar o teleatendimento, junto com técnicos em TI da UFRJ/Macaé. A primeira medida seria a seleção de estudantes para participarem do projeto e a organização de materiais para capacitá-los para a ação, afinal, esses estudantes receberiam as chamadas e responderiam as dúvidas feitas, incialmente, pela população de Macaé-RJ, sendo supervisionados pelos professores.

As inscrições dos estudantes para o projeto foram realizadas através de um formulário on-line (*google docs*) e a seleção incluía: a realização dos cursos “Doenças ocasionadas por vírus respiratórios emergentes, incluindo o COVID-19” e “Orientações Gerais ao Paciente com COVID-19 na Atenção Primária a Saúde”, oferecidos gratuitamente pela Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS); o envio dos certificados desses cursos e de uma carta, na qual eram descritas as motivações que os levaram a realizar a inscrição. No total, foram realizadas 71 inscrições, sendo selecionados 33 estudantes dos cursos de Medicina e Enfermagem da UFRJ/Macaé, que atendiam os critérios propostos na seleção.

A capacitação dos estudantes aprovados foi realizada entre os dias 22 e 26 de junho do corrente ano, sendo discutidas temáticas variadas no contexto da COVID-19, a partir da simulação de casos. Após a capacitação, foi desenvolvida a testagem dos aplicativos

2 Passaram a fazer parte do projeto os professores: Fernanda Pereira de Paula Freitas e Andrea Gonçalves da Silva (Medicina UFRJ/Macaé), Hercules Rigoni Bossato e Rafael Oliveira Pitta Lopes (Enfermagem UFRJ/Macaé).

OpenVPN e *Zoiper* (versões gratuitas)[3], que passariam a ser utilizados pelos extensionistas para a realização do teleatendimento.

O teleatendimento passou a funcionar a partir do dia 6 de julho de 2020. Os trinta estudantes foram subdivididos em grupos de três ou quatro pessoas, sendo cada grupo supervisionado por um professor-tutor, que compõe a equipe do Projeto. Esses estudantes fazem[4] os atendimentos uma vez por semana, com duração de quatro horas, de segunda a sexta-feira, de 9:00 às 17:00. Durante os atendimentos, os professores-tutores permanecem online, utilizando o aplicativo WhatsApp para orientá-los; além disso, são feitas reuniões semanais com esses, para que possam ser tiradas dúvidas acerca dos atendimentos, além de serem feitos estudos de caso, construção de relatórios, bem como a pesquisa de artigos científicos e protocolos clínicos, construídos por agências nacionais e internacionais de referência em saúde global, como Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), Organização Mundial de Saúde (OMS), que possam orientar as informações e o processo educativo realizado junto à população. Essas reuniões são realizadas de modo virtual, através da plataforma *Google Meet*, com duração média de duas horas.

Assim sendo, a população pode ligar para o número (22) 2141-4048 e, por meio dessa central telefônica, os estudantes fazem o teleatendimento, tirando dúvidas sobre: organização da Rede de Saúde para o enfrentamento da COVID-19; modos de evitar a transmissão da COVID-19; cuidados pessoais; etiqueta respiratória; como lidar com pessoas suspeitas de contaminação, em isolamento doméstico; como desinfetar objetos e alimentos; isolamento social; principais sintomas

3 A testagem contou com o auxílio de Felipe Rafael Louven do Nascimento (técnico em TI da UFRJ/Macaé) e Luisa Arueira Chaves (Professora do curso de Farmácia da referida instituição), que passaram a fazer parte da equipe do projeto.

4 O Teleatendimento continua sendo realizado, por isso, o verbo está sendo utilizado no tempo presente.

da doença e uso de medicamentos; bem-estar psíquico na quarentena, sendo supervisionados pelo(a)s docentes.

OS DESAFIOS E IMPASSES NA REALIZAÇÃO DO TELEATENDIMENTO

Nos primeiros dias de funcionamento, a Central de Teleatendimento para informações sobre COVID-19, teve uma baixa procura, nos questionamos se houve pouca divulgação, ou se a não gratuidade do número de chamada poderia estar dificultando a inserção do projeto na comunidade macaense. Então, passamos a expandir a divulgação para rádios, não apenas locais, mas também estaduais e interestaduais; fizemos contatos com representantes do legislativo e da prefeitura de Macaé; com jornalistas do município e de outras regiões, participamos de *lives* transmitidas nos canais de Facebook e Youtube, repassamos *folders* de divulgação do projeto por outras mídias (WhatsApp e Facebook); entramos em contato com grupos de amigos, familiares, colegas de trabalho; construímos um vídeo apresentando o projeto[5], que foi publicado no Festival do Conhecimento (evento científico realizado pela UFRJ) e nas mídias virtuais dessa instituição, dentre outras atividades de divulgação.

Diante dessas ações, passamos a receber ligações diariamente e para nossa surpresa, recebemos chamadas não só da população de Macaé-RJ, mas de pessoas de Quissamã-RJ, Rio das Ostras-RJ, Rio de Janeiro-RJ, São José dos Campos-SP, do Estado da Paraíba-PB, Curitiba-PR, Natal-RN, dentre outros lugares do Brasil, que procuraram a Central, realizando ligações interurbanas para tirar suas dúvidas sobre a COVID-19. Mediante esses eventos, repensamos e

5 O vídeo pode ser acessado no link: https://youtu.be/D-IoWlheU_s.

revimos nossa ação, de modo que foi construída a possibilidade de pessoas de Macaé-RJ, mas também de várias partes do país, ligarem para o número de teleatendimento sem custo, fazendo ligações a cobrar. Além disso, como resultado deste processo, iniciamos a abertura do Instagram do projeto, denominado @diskcovid19, que, assim como a Central de Teleatendimento, passou a trazer informações gerais sobre a COVID-19 para a população, sendo ampliados outros espaços de divulgação, igualmente potentes e necessários.

O DESENVOLVIMENTO DO INSTAGRAM @DISKCOVID19

O Instagram do projeto foi criado no dia 06 de agosto de 2020, sob o nome DiskCOVID-19 (@diskcovid19), com o intuito de informar a população a respeito da Central de Teleatendimento, fornecer informações e sanar dúvidas de forma compacta, simples e lúdica sobre essa doença. A equipe responsável por gerenciar as publicações e interagir com os seguidores é formada por um professor-tutor de Psicologia da Faculdade de Macapá (FAMA), que acompanha o trabalho e orienta sete estudantes dos cursos de Enfermagem e Medicina da UFRJ/Macaé, responsáveis pela edição e postagem das informações. Esses estudantes são os mesmos que realizam o Teleatendimento e a supervisão dessas atividades também é realizada por meio de reuniões semanais, através da plataforma virtual *Google Meet*.

Como forma de sistematizar o processo de elaboração, edição e postagem das informações sobre a COVID-19, foram adotadas algumas diretrizes pela equipe do Projeto de Extensão. Primeiro, ficou definido que os subgrupos responsáveis pelo Teleatendimento também se responsabilizariam pela organização das informações de suas postagens, essas aconteceriam em dias da semana pré-

definidos. Segundo, cada dia da semana corresponderia a um tema/eixo temático específico que nortearia a escolha dos materiais, os quais comporiam as postagens no Instagram. Por fim, foram definidos dois subgrupos por dia da semana/tema, o que tornou possível que cada subgrupo ficasse responsável pela postagem de seu dia da semana de forma quinzenal, possibilitando a manutenção de postagens diárias no aplicativo – de segunda a sexta-feira.

Os temas/eixos temáticos, definidos em reunião, e seus respectivos dias da semana foram: 1) Segunda-feira: Modos de transmissão da COVID-19, como higienizar e desinfetar objetos e alimentos; 2) Terça-feira: Sintomas (leves, moderados e graves), medicamentos e testes; 3) Quarta-feira: Cuidados pessoais, etiqueta respiratória, como lidar com casos de infecção/contaminação, em isolamento doméstico; 4) Quinta-feira: Bem-estar psíquico na quarentena; 5) Sexta-feira: Mito x Verdade (*fake news* que circulam na rede sobre COVID-19). Visto isso, o fluxo de postagens no Feed, *Story*, IGTV e Heels (ferramentas do Instagram) segue a sequência a cima definida, através da qual os subgrupos do Teleatendimento estruturam as postagens de acordo com suas experiências no atendimento semanal e/ou mediante demandas dos usuários deste serviço. Assim sendo, os subgrupos enviam os materiais para o *drive* do e-mail do projeto (extensaocovid.19@gmail.com) e o grupo do Instagram (estudantes que gerenciam a conta/perfil do DiskCOVID-19) editam e realizam a postagem.

Até o dia 06 de outubro de 2020, contamos com 40 postagens, contemplando os temas/eixos temáticos pré-definidos. Em nossas primeiras postagens, optamos por apresentar "O Teleatendimento", e os subgrupos, tanto aquele que gerencia o perfil do Instagram, quanto os responsáveis pela organização das informações postadas. Optamos pela escolha inicial dessas postagens para aproximar os seguidores da proposta e dos envolvidos, apresentando, de fato, a cara do projeto e de seus membros, o que acreditamos ser essencial para criar a

proximidade entre a população em geral e estudantes/professores de instituições de ensino, desmistificando a caracterização estereotipada daqueles que “fornecem” e “detém” a informação, para aqueles que dialogam os conhecimentos com os saberes do cotidiano, mostrando que nada mais somos do que “gente como a gente”. Acreditamos que este rompimento de padrão facilita o acesso ao “mundo da ciência” e o diálogo entre saberes diversos, uma vez que desfaz a pre-concepção de que a informação adequada não é para todos. Essas postagens podem, portanto, gerar uma identificação das pessoas com o projeto, uma vez que podem passar a se enxergar como membros do processo de produção e disseminação de conhecimento, e isso pode ser extremamente positivo.

As primeiras semanas foram fundamentais para a criação, personalização e desenvolvimento da identidade visual da “marca” diskcovid19 + teleatendimento, e tem orientado o caminho traçado pelo projeto. Algumas ideias já estão sendo debatidas e trabalhadas, como a criação de enquetes, com o intuito de sanar, rapidamente, as dúvidas que podem surgir através do Instagram e fornecer um veículo extra de comunicação com os seguidores; a criação de vídeos explicativos; padronização das artes; escolha da paleta de cores; criação do selo “diskcovid-19 aprova/reprova”; o desenvolvimento de documentos com *links* para acesso às notícias em que aparecemos, tudo isso com o objetivo de auxiliar um público que não estava sendo contemplado pelo Teleatendimento. Assim sendo, essa nova frente de ação amplia a extensão territorial atendida pelo Projeto, que passou a se tornar nacional, e também seu campo de atuação, estendendo-se para as mídias digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto tão adverso, em que observamos, muitas vezes apáticos, várias pessoas morrerem no Brasil e no mundo por um vírus até então desconhecido, em meio a esse caos, foi possível o nascimento de uma proposta de Extensão Universitária "O uso do teleatendimento pela população do município de Macaé-RJ como ferramenta para o enfrentamento da COVID-19", oriunda de um trabalho coletivo, que agregou/ uniu estudantes, professores, técnicos de instituições públicas e privadas de ensino do país. Essas mentes/ corpos inquietos e inconformados, que até então estavam sufocados em seu isolamento domiciliar (e com privilégios sociais por isso), arregaçaram as mangas e agregaram pessoas que passaram a atuar, mesmo à distância, no enfrentamento à pandemia da COVID-19.

Ademais, a própria ideia de criação do Instagram do Projeto indicou a vontade de inovar e atender novas demandas, de outros públicos-alvo, buscando outras formas de garantir o acesso à informação adequada pela população em um momento tão adverso. Essa mutabilidade do projeto em si é algo que chama a atenção e que cremos ser positivo, pois essa proposta, imbuída das ações de ensino, pesquisa e extensão, busca se adaptar às situações da melhor forma possível e ser efetiva no processo de educação em saúde, além de representar o esforço coletivo e interesse genuíno em buscar melhorias na atenção e suporte ao usuário desse serviço.

Contudo, temos vários desafios, ainda, a enfrentar, a pandemia não acabou; a vacina e os medicamentos, para o tratamento dessa doença, estão em nosso horizonte, mas distantes de nossa urgência; a proliferação de *Fake News* sobre a COVID-19 continua a ser realizada, conteúdos diversos e acríticos são publicados e divulgados em várias mídias (You tube, Facebook, Twitter, WhatsApp, *blogs*, dentre outros

meios), eles circulam e acarretam mais desinformação e risco à saúde/vida das pessoas. Sabemos da importância deste trabalho que realizamos para o enfrentamento dessa infodemia e para educação em saúde, por isso seguimos com esta ação, cientes de que contribuímos para divulgação de informações cientificamente validadas, que precisam ser discutidas com o maior número de pessoas possível, porque diante de discursos de ódio e produção de pós-verdade, se faz necessário uma re-ação com responsabilidade e ética.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. 2020a. *O que é coronavírus?* (COVID-19). Disponível em: https://coronavirus.saude.gov.br/. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. *Ministério da Saúde*. 2020b. Disponível em: http://www.saude.gov.br/. Acesso em: 19 mar. 2020.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DA SAÚDE/ ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OPAS/OMS). *Folha informativa* – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 06 jun. 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE MACAÉ. *Coronavírus Macaé*. Disponível em: http://www.macae.rj.gov.br/saude. Acesso em: 06 jun. 2020.

SOUSA JÚNIOR, J. H. de, RAASCH, M.; SOARES, J. C.; RIBEIRO, L. V. H. A. de S. Da Desinformação ao Caos: uma análise das Fake News frente à pandemia do Coronavírus (COVID-19) no Brasil. *Cadernos de Prospecção* – Salvador, v. 13, n. 2, Edição Especial, p. 331-346, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). 2020a. *Coronavírus* Rio de Janeiro. Disponível em: https://dadoscovid19.cos.ufrj.br/. Acesso em: 06 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). 2020b. *Perguntas Frequentes.* Disponível em: https://ufrj.br/a-ufrj/perguntas-frequentes/. Acesso em: 06 jun. 2020.

ZAROCOSTAS, J. How to fight an infodemic. *The Lancet*, v. 395, n. 10225, p. 676, 2020. doi:10.1016/S0140-6736(20)30461-X.

Capítulo 41

POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PARA A PSICÓLOGA ESCOLAR E EDUCACIONAL NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19 NO ESTADO DE SÃO PAULO

Carla Cristina Kawanami
IFSP, carla.kawanami@gmail.com

Luiz Nazareno Cavalcanti Junior
UNIVR, luizcavalcanti36@gmail.com

A PANDEMIA DO COVID-19 E AS REALIDADES ESCOLARES NO ESTADO DE SÃO PAULO.

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde classificou a Doença pelo Coronavírus 2019 (COVID-19) como uma pandemia. No dia 13 de março o governo do Estado de São Paulo, através do Decreto nº 64.862, suspende as aulas na educação básica e superior.

Apesar do cenário de insegurança sanitária e instabilidade, no dia 31 de março de 2020 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicou os editais das versões impressa e digital do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2020. Em 01 de abril, O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) divulga uma nota na qual informa não concordar com a manutenção das datas das provas do Enem 2020, pois ampliaria "as desigualdades entre os estudantes do ensino médio em todo o país para o acesso às instituições de ensino superior".
Em 27 de abril as aulas foram retomadas, de forma não presencial, na rede estadual de educação do estado de São Paulo, transmitindo conteúdo através do aplicativo Centro de Mídias SP e dos canais TV Univesp e TV educação.

No dia 28 de abril o Conselho Nacional de Educação (CNE) autorizou a oferta de atividades não presenciais em todas as etapas de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. A rede municipal passou a fornecer tarefas escolares de forma remota, através de aplicativos de mensagem instantânea e/ou redes sociais, e os estudantes sem acesso à internet retiram materiais impressos na escola. A rede federal suspendeu as atividades e iniciou o diálogo para a construção de uma proposta de ação e de calendário.

Em 2017, segundo dados do IBGE, 56,6% dos domicílios brasileiros não possuíam computadores pessoais e 25,1% das residências brasileiras não utilizavam internet, sendo que este número chega a 59% em residências rurais[1]. Em 2020, 4,8 milhões de crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos, no Brasil, vivem em domicílios sem acesso à internet — o que corresponde a 18% dessa população[2].

A discussão sobre a oferta do conteúdo escolar à distância no ensino médio já estava presente desde quando o Ministério da Educação (MEC) homologou as novas diretrizes curriculares da Base Nacional Comum Curricular, permitindo que alunos desse segmento cumpram até 20% das horas obrigatórias a distância, nos cursos diurnos, e até 30% nos noturnos; na Educação de Jovens e Adultos (EJA), esse percentual de educação a distância (EaD) é de 80%.

Em 15 de maio o Ministério Público Federal divulga a Nota Técnica nº 11/2020/PFDC/MPF dizendo que a manutenção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) durante pandemia do coronavírus viola a Constituição em seu artigo 3º, pois a sociedade brasileira tem o compromisso de "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art. 3º, IV), e de "erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais" (art. 3º, III). Inicialmente mantidas para novembro, apenas em 08 de julho o INEP anuncia o adiamento das provas para janeiro.

No dia 04 de agosto o MEC autorizou a suspensão de aulas presenciais em instituições federais de ensino médio técnico e profissional até 31 de dezembro de 2020. Diversas prefeituras também suspenderam as atividades presenciais para o ano de 2020, seguindo com atividades remotas e entrega de material impresso. A rede

1 https://www.blogs.unicamp.br/covid-19/desigualdade-social-e-tecnologia-o-ensino-remoto-serve-para-quem/

2 https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/reportagem/exclusao-nada-remota

estadual, no entanto, por diversas vezes anunciou uma possibilidade de retomada das atividades presenciais; inicialmente para setembro, o retorno foi adiado e anunciado em 07 de agosto para outubro[3]. Na segunda metade de setembro, esse retorno foi mantido para o ensino médio e o ensino infantil teve o retorno adiado para novembro[4].

Dessa forma, nesse cenário de completa instabilidade, professores e educadores lidam também com a imposição de um retorno presencial sem condições mínimas para cumprir o protocolo de segurança sanitária, com o desgaste após seis meses de uma vivência de distanciamento social e atividades remotas, exigindo dedicação em frente a computador ou celular, ao mesmo tempo em que muitos têm crianças, idosos e pessoas com deficiência sob seus cuidados, que não podem ser compartilhados com outras cuidadoras e/ou instituições neste momento de pandemia; além disso, muitos vivenciaram a morte de familiares e amigos em uma realidade na qual não é possível sequer um abraço para acolher a dor.

Outra demanda que surge por conta do encerramento no imóvel familiar é o aumento dos casos de violência doméstica[5]: a Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos informou que as denúncias cresceram em média 14% até abril deste ano em relação ao mesmo período do ano passado.

Em resposta à instabilidade econômica causada pelas medidas sanitárias de isolamento e distanciamento, além do fechamento de diversos ramos de atividades, as escolas foram acionadas a prover

3 https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-08/governo-de-sp-muda-previsao-de-retorno-aulas-para-7-de-outubro#:~:text=Publicado%20em%20 07%2F08%2F2020,de%20S%C3%A3o%20Paulo%2C%20Jo%C3%A3o%20Doria.

4 https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/09/18/governo-de-sp-vai-priorizar-ensino-medio-na-volta-as-aulas-em-7-de-outubro-na-rede-estadual-fundamental-voltara-em-3-novembro.ghtml

5 https://www.camara.leg.br/noticias/661087-crescem-denuncias-de-violencia-domestica-durante-pandemia

alimentos aos estudantes, utilizando para isso recursos do PNAE (Programa Nacional de Alimentação Estudantil). O valor repassado pela União por estudante de ensino fundamental e médio é de R$0,36[6]. A rede estadual lançou o programa Merenda em Casa[7], no qual apenas estudantes que recebem Bolsa Família ou cadastrados em situação de extrema pobreza no Cadastro Único (CadÚnico) poderão receber o valor de R$55,00 através do aplicativo *PicPay*.

Soma-se a isso o constante ataque que os profissionais da Educação vivenciam, com a perda de direitos trabalhistas, desvalorização salarial, formação e condição de trabalho precarizada, além de projetos de lei como o "escola sem partido" que buscam silenciar a pluralidade de opiniões.

Ademais, durante a pandemia professores e educadores depararam-se com um aumento excessivo de atividades, obrigando-os a rapidamente se adaptarem a plataformas digitais e programas de produção de vídeo. Ao mesmo tempo, os profissionais da Educação manifestaram-se nas redes sociais contra um falso discurso de que, se não estivessem produzindo conteúdo ou não aderissem às atividades remotas, estariam ociosos e não justificaria o salário recebido.

> Acho que uma das razões pelas quais todas as pessoas nesta cultura, e os alunos em geral, tendem a ver os professores universitários como gente que não trabalha é com certeza essa sensação do corpo imóvel. Parte da separação de classes entre o que nós fazemos e o que a maioria das pessoas nesta cultura pode fazer (serviço, trabalho, labuta) é que elas mexem o corpo. (HOOKS, 2013, p. 184).

Esse contexto tem provocado diversos sintomas relatados pela comunidade escolar caracterizados como depressivos e/ou ansiosos, como por exemplo fadiga, irritabilidade, taquicardia, alterações no

6 https://www.fnde.gov.br/programas/pna

7 https://merendaemcasa.educacao.sp.gov.br/

sono e apetite, dores na coluna cervical, lombar, respostas que vem sendo mencionadas a esse momento de tensão e estresse vivenciado. Além dos sintomas físicos, as relações familiares também ficaram mais suscetíveis ao desgaste do convívio em período integral. A busca por atendimento psicológico online também aumentou, evidenciado pela quantidade de adesões das psicólogas no E-Psi, Cadastro Nacional de Profissionais de Psicologia para Prestação de Serviços Psicológicos por meio de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)[8].

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

O Conselho Federal de Psicologia (CFP) apresenta referências técnicas para atuação de psicólogos(as) na educação básica, em que pensa primeiramente o fortalecimento de uma gestão educacional democrática que considere todos os agentes que participam da comunidade escolar. Assim para uma intervenção na área, umas das principais questões que se põe ao profissional é: qual a função social da escola? (CFP, 2013).

O contexto da pandemia também evidenciou a impossibilidade de se cumprir esse papel sem o trabalho em rede com os profissionais que atuam na saúde, na assistência social e no Conselho Tutelar. Não apenas a discrepância no acesso à internet e da possibilidade de aquisição de itens tecnológicos como computador e celular mostraram-se como fatores que inviabilizam um planejamento de atividades de forma remota que não seja excludente: as diversas realidades enfrentadas, que incluem ambiente não-facilitador, baixo índice de escolaridade dos familiares, insegurança alimentar, violência

8 https://site.cfp.org.br/cfp-simplifica-cadastro-de-profissionais-na-plataforma-e-psi/

e violação de direitos, evidenciam a impossibilidade de se estruturar condições para a retomada do calendário escolar.

Em 2020 ficou evidente que a escola não é apenas espaço de transmissão de conteúdo, mas busca proporcionar condições de enfrentamento às diversas realidades às quais a população é submetida, aonde o encontro e o diálogo se fazem fundamentais. Porém, em resposta à manutenção do sistema de ensino e dos exames vestibulares, o conteúdo passou a ser ofertado de forma remota em todos os níveis de ensino.

A psicóloga escolar e/ou educacional envolve-se com os aspectos relacionados à educação e da prática pedagógica, distinguindo-se do papel da pedagoga, mas mergulhando nesta realidade e se reconhecendo como portadora de um conhecimento que deve ser socializado com os demais educadores, sendo na atuação interdisciplinar ou em qualquer outro âmbito, de forma que venha a contribuir com os processos sócio institucionais e de aprendizagem (ANTUNES, 2008), compreendendo que a escola atua como um espaço de reprodução das relações de dominação e preconceito, porém também como um espaço privilegiado na produção e apropriação do conhecimento da crítica social (SOUZA, 2017).

O que possibilita à psicóloga trabalhar com os educadores não é a quantidade de respostas bem sucedidas que ela tem para resolver problemas, mas sim, o que pode contribuir para manter em exercício redes de atenção à vida, redes que foquem as potencialidades dos indivíduos (CFP, 2013), algo extremamente relevante neste contexto de pandemia.

Após esse período de atividades remotas, diversos estudantes relataram a intenção de reprovar o ano letivo para cursá-lo novamente

de forma presencial em 2021[9], devido a imensa dificuldade em aprender nesse contexto. Tal decisão é tomada após um grande desgaste emocional, e vista como um discurso de admissão de um fracasso do ponto de vista de uma sociedade meritocrática, que enaltece iniciativas que demonstrem a superação das dificuldades de forma romantizada e alienada.

Patto (2000) apresenta como o panorama da desigualdade social influencia no processo de escolarização do indivíduo, apontando três possíveis causas que caracterizam as dificuldades de aprendizagem, sendo a condição de vida, a inadequação do espaço escolar e a ausência de sensibilidade e conhecimento da realidade do aluno, por parte do professor, devido ao distanciamento cultural que existe na relação professor-aluno.

Sendo assim, torna-se importante questionar esse discurso que atribui culpa ao aluno e/ou a família ao considerar o fracasso como decorrente de problemas emocionais, orgânicas e neurológicas. Deste modo, ao pensar sobre o modelo vigente é importante questionar os determinantes institucionais e sociais que representam o fenômeno por trás do fracasso escolar (PATTO, 2000).

Logo, a escola atua a partir de um discurso que considera o ensino como uma forma de desenvolver as capacidades psicológicas do aluno, contribuindo na individualização dos problemas escolares e tornando o olhar para o aluno fragmentado. Essas questões atrelam-se também ao âmbito social, político e econômico, uma vez que dão base para a construção de políticas educacionais e uma reflexão crítica que contextualiza histórica e culturalmente uma estrutura que acaba promovendo as desigualdades sociais. Assim, é importante ter uma compreensão ampliada e coletiva do sofrimento que acompanha

9 https://epoca.globo.com/sociedade/coronavirus-alunos-da-rede-publica-planejam-reprovar-de-proposito-para-aprender-de-verdade-em-2021-1-24577661

a vivência no ensino (COUTINHO e CARNEIRO, 2018; SOUZA et al, 2019, KAWANAMI e CAVALCANTI JUNIOR, 2020).

ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DA SAÚDE NA ATUAÇÃO DA PSICÓLOGA ESCOLAR EM CONTEXTO DE PANDEMIA.

Com a efetivação da lei 13935/2019, será possível exigir do poder público a prestação de serviços de psicologia e serviço social na rede pública de educação básica. Esses profissionais tem como objetivo "desenvolver ações para a melhoria da qualidade no processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais". Em vigor desde 12 de dezembro de 2019, as prefeituras municipais têm um ano para colocar em prática a legislação.

São diversas as possibilidades de atuação enquanto psicóloga educacional; neste artigo nos limitaremos a falar sobre intervenções que teriam sido possíveis durante este período de suspensão das atividades presenciais.

Martínez (2010) define as atividades da psicóloga escolar em tradicionais e emergentes. Dentre as tradicionais, temos o atendimento aos estudantes e seus familiares: nos meses de março e abril, as incertezas pelas quais atravessávamos causou muita ansiedade, assim como a interrupção das atividades, o isolamento e encerramento com o núcleo familiar provocou muito desgaste; a rede federal, a qual possui coordenadorias sociopedagógicas em suas instituições, contando com psicólogas e assistentes sociais, recebeu grande demanda por respostas que não eram possíveis de serem formuladas, acerca do

retorno às atividades presenciais[10]. Com a retomada do calendário escolar e as atividades sendo ofertadas de forma remota, o atendimento continuou sendo realizado. Muitos relatos trazem os conflitos familiares e a dificuldade em estudar na residência como queixas principais.

Desta forma, é possível ter um olhar mais amplo para as propostas de intervenção no espaço escolar, que até então tinham como base a atuação em torno do projeto político-pedagógico (PPP), processo de escolarização (relações familiares, grupos de alunos, práticas institucionais e contexto social), educação inclusiva e intervenção em grupo de alunos (CFP, 2013).

Assim, quando pensamos em estratégias de promoção da saúde na atuação da psicóloga escolar em contexto de pandemia, torna-se importante considerar o que vem se estabelecendo pela mídia como “o novo normal”, apresentando mudanças de hábitos e comportamentos em relação ao modo de trabalho, lazer e até mesmo no processo de escolarização[11].

No entanto, considerar esse novo normal apenas como a mudança de hábitos a partir de um processo de higienização do ambiente como uma forma de prevenção do vírus, é voltar o olhar somente para o caráter biológico da vida, considerando exclusivamente uma parcela da caracterização da pandemia desconsiderando as outras relações, as quais abrangem o contexto social, econômico, psicológico, político e educacional.

Além disso, esse contexto de pandemia atravessa a sociedade de modo que evidencia e acentua questões anteriormente banalizadas, como a saúde mental, com um aumento significativo nos casos de

10 https://youtu.be/Bdw6bikFJoU

11 https://www.gazetadopovo.com.br/republica/novo-normal-vida-fim-pandemia/

depressão e ansiedade[12] conforme apresenta a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS). Relatos de sintomas como irritabilidade, estresse, angústia, taquicardia, dores no corpo, perda de prazer nas atividades anteriormente realizadas e fadiga têm sido tão frequentes a ponto de serem normalizados, como se fosse "normal" que toda a população, ou grande parte, saia da pandemia com algum transtorno mental e/ou a saúde emocional comprometida. Considerar tal situação como normal é aceitar as relações de doença, é aceitar o sucateamento de instituições de saúde e educação que não dão conta da alta demanda, e, além de tudo, aceitar é atribuir culpa aos indivíduos que não conseguiram manter uma rotina produtiva, seguindo as recomendações do Conselho Nacional de Saúde[13].

Canguilhem (2009) critica esse modelo de normalidade, apresentando que tal conceito se estabelece na sociedade pela padronização, ou maior porcentagem, de algo, ou seja, seria 'anormal' tudo aquilo que sai da curva de normalidade, em que nessa ausência de norma apresentaria a condição de doença, uma vez que as condições de saúde estariam na ausência da doença, logo, na normalidade.

Desta forma, quando levamos em consideração a atuação da psicóloga escolar, devemos reconhecer as fragilidades da instituição na qual estamos inseridos e, também, da comunidade que essa instituição atende, sendo alunos, professores, famílias, gestores e demais funcionários.

Assim, a prática da psicóloga escolar vem para contribuir com aspectos de promoção da saúde, de forma que supere o conceito de saúde como a ausência de doença e pense a saúde de forma

12 https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6170:onu-destaca-necessidade-urgente-de-aumentar-investimentos-em-servicos-de-saude-mental-durante-a-pandemia-de-covid-19&Itemid=839

13 https://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/1099-saude-mental-o-que-fazer-em-tempos-de-novo-coronavirus

ampliada, considerando os diversos aspectos da vida e da sociedade (BLEGER, 1992).

Anteriormente ao período de pandemia, as estratégias de intervenção da psicóloga, no âmbito educacional, aconteciam em torno de intervenções que valorizassem aspectos de cidadania e qualidade de vida; ações multidisciplinares que auxiliam no desenvolvimento integral do indivíduo; espaço de escuta, acolhimento e qualificação dos processos educacionais e emocionais para professores e alunos; intervenções preventivas e de promoção ao desenvolvimento de habilidades sociais, que atuam como fator de proteção do sujeito; intervenção com ênfase na saúde mental do professor e equipe pedagógica; valorização da saúde, ao invés do enfoque no fracasso escolar, entre outras possibilidades de intervenção (RONCHI et al, 2018).

Porém, como pensar em propostas de trabalho que atuem na valorização da vida na instituição educacional quando há uma incerteza quanto aos processos subsequentes no contexto escolar mediante a condição de pandemia?

O retorno às aulas presenciais hipotetiza um possível cenário com efeitos adversos emocionais, físicos e cognitivos que se prolongam por um grande período, estabelecendo-se assim como um desafio para a educação, uma vez que tais questões influenciam no processo de ensino-aprendizagem; os desafios recorrentes terão êxito no seu enfrentamento por meio de apoio de outras áreas, como a saúde e assistência social (TAFFAREL e SOUSA, 2020).

Oliveira, Gomes e Barcellos (2020), desenvolveram uma pesquisa intitulada “A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências”, que apresenta algumas estratégias encontradas em levantamentos bibliográficos referentes ao enfrentamento dos desafios emergentes no retorno às aulas presenciais, principalmente no que diz respeito ao ensino infantil, como:

a. diagnóstico dos alunos para retomada dos programas de ensino;

b. ensino estruturado;

c. métodos adequados de ensino e alfabetização;

d. uso estratégico de deveres de casa e programas de leitura; e

e. para os alunos com mais dificuldades, programas de tutoria em pequenos grupos.

Porém, pensar em propostas de intervenção como estas, evidencia um caráter com foco pedagógico, porém conteudista e individualizado, uma vez que acaba considerando o aluno como centro dos desafios a serem superados, já que as intervenções são propostas na expectativa de sanar a defasagem na aprendizagem.

Desta forma, Taffarel e Sousa (2020) apresentam que as estratégias de atuação e propostas de intervenção devem se direcionar para uma prática intersetorial e multidisciplinar, já que os efeitos psicológicos, mediante o isolamento social, afetam as diversas instâncias da comunidade escolar de diferentes formas.

Assim, a intervenção intersetorial abarca as diversas pastas governamentais, de modo a pensar em uma agenda coordenada entre atendimentos assistenciais, de saúde e educação, em que a escola assumiria o papel de referência inicial, servido como local de intervenção para acolhimento dos estudantes e servidores da instituição.

Com a obrigatoriedade da prestação de serviços de psicologia na rede de educação básica, aumentam-se as possibilidades de intervenção da psicóloga, porém será necessário muito diálogo para fiscalizar tais serviços, pois a atuação da psicóloga escolar tradicionalmente foca-se nas dificuldades de aprendizagem. A rede

federal, única a contar com psicóloga escolar no seu quadro de servidores, tem a sua atuação discriminada na Resolução n. 138, de novembro de 2014, a qual aprova o regulamento da coordenadoria sociopedagógica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

Esta resolução estabelece uma equipe técnica composta por assistente social, pedagogo, psicólogo e técnico em assuntos educacionais. As atribuições desta equipe, estabelecidas pela resolução, englobam estratégias de acompanhamento, acolhimento e atendimento voltadas exclusivamente ao estudante. As tópicas que citam contribuições com os docentes, restringem-se à orientação acerca da necessidade dos alunos e contribuição quanto aos procedimentos pedagógicos.

Ainda na resolução, é especificado como atribuição da psicóloga questões referentes ao acolhimento e orientação diante de situações de sofrimentos psíquico, acompanhamento em relação ao desenvolvimento educacional e planejamento de programas pedagógicos no que tange aos aspectos psicológicos em sua relação com o processo de ensino-aprendizagem. Observam-se poucas ações voltadas aos gestores e professores, o que se dá pelo fato da rede federal contar com uma comissão específica para a formação continuada dos docentes, além de uma coordenadoria de gestão de pessoas e outra de saúde do servidor.

Nas redes municipais e estaduais há um espaço muito importante que estabelece a relação gestor-professor de forma mais próxima, chamada de hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) ou aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC). O HTPC surge como uma possibilidade de intervenção na atuação da psicóloga escolar, abrindo espaço para ações de acolhimento e formação docente, permitindo o desenvolvimento de estratégias de intervenção que auxiliem na ressig-

nificação da prática profissional dos gestores e docentes das instituições de ensino no contexto de pandemia da Covid-19.

Ações de acolhimento aos professores tornam-se relevantes mediante as condições de esgotamento físico e mental, estresse, ansiedade, instabilidade emocional entre outras questões apresentadas neste momento. Desta forma, promover uma ação que dê espaço para o sujeito se expressar e falar sobre suas angústias e frustrações, é também atuar no acesso à saúde, uma vez que possibilita estratégias de trabalho em rede e encaminhamentos para outros serviços.

Assim, quando pensamos em estratégias e propostas de intervenção em espaços como o HTPC, reconhecemos ações que possibilitam diálogos coletivos e fortaleçam a rede de apoio pessoal e institucional, auxiliando na práxis da psicóloga escolar com a promoção da saúde. Esse espaço de acolhimento busca também superar a visão tecnicista e fragmentada dos indivíduos, que muitas vezes separa o cognitivo do afetivo. Além disso, possibilita pensar a forma como os docentes se apropriam de sua história e dos diversos determinantes que a constituiu, de modo que a partir desse reconhecimento permitam-se à transformação. Assim, também se pode pensar em acolhimentos que auxiliem o professor a direcionar o olhar para os processos da constituição de sua identidade profissional, em seu encontro com a educação, ao invés de olhar apenas fatores relacionados à prática atual (VYGOTSKI, 1998; AGUIAR, 2000).

Outro aspecto positivo na promoção de ações de acolhimento é que se torna possível pensar em trabalhos de formação continuada de acordo com as demandas identificadas e sinalizadas pelos professores, em que os docentes conseguem subsidiar uma proposta de trabalho que vá ao encontro às principais problemáticas vivenciadas no dia-a-dia escolar (ALTENFERDER, 2006).

Portanto, a formação continuada neste momento de pandemia pode contribuir a partir de alguns pontos norteadores, como a) mediação dos processos de apropriação, reflexão e crítica acerca das leis e políticas públicas educacionais já construídas; b) mediação dos processos reflexivos em relação às concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano, problematizando e relacionando com os desafios em sala de aula; c) desconstrução do ideal de estudante e de professor (que consegue impor disciplina aos alunos dentro de um padrão preestabelecido); e d) rever questões de fracasso escolar e questões presentes no processo de escolarização (PATTO, 2000; ALMEIDA, 2002; SAWAYA, 2002; MARTINEZ, 2007, 2010).

São nesses espaços de diálogo que a psicóloga escolar e educacional consegue atuar de forma que auxilie na construção do pensamento reflexivo nas relações experienciadas no cotidiano escolar, permitindo que os professores construam ou formulem, em conjunto, estratégias de enfrentamento das dificuldades (AGUIAR, 2000, ALTENFERDER, 2006).

Outro ponto importante sobre esses espaços de diálogo é que possibilita também a reconstrução da valorização do papel social do professor, mediando as desqualificações sociais da função com o modo de se relacionar com o fazer profissional (CODO e VASQUES-MENEZES, 2000).

Desta forma, a prática da psicóloga escolar contribui com o resgate da identidade do professor enquanto sujeito, possibilitando a apropriação da história e reconstrução do seu fazer profissional. Assim, as estratégias de intervenção em contexto de pandemia devem focar não apenas nos aspectos racionais da resolução das problemáticas, mas também ampliar a sensibilidade mediante as intercorrências, garantindo a apropriação dos conhecimentos que foram produzidos historicamente e auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. Professor e Educação: Realidades em movimento. In: TANAMACHI, E. de; ROCHA, M. L da; PROENÇA, M. (Orgs). *Psicologia e educação*: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2020, p. 169-182.

ALMEIDA, L. R. de. Diretrizes para a formação de professores: uma releitura. In: ALMEIDA, L. R. de e placo, V. M. N. de S. *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 21-33.

ALTENFEDER, A. H. Formação continuada: os sentidos atribuídos na voz do professor. In: AGUIAR, W. M. J. (Orgs.). Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica. Relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2006. p.41-58.

ANTUNES, M.A.M. Psicologia escolar: história, compromissos e perspectivas. *Revista semestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional* (ABRAPEE), V 12, n° 2, 2008.

BLEGER, J. *Psico-higiene e psicologia institucional*. Porto Alegre: Artmed. 1992.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 6ª edição revista, 2009.

CFP. Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica. *Conselho Federal de Psicologia*. Brasília: CFP, 2013. 58p.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. Educar, educador. In: CODO, W. (Coord.). *Educação*: carinho e trabalho. 2. ed. Petrópolis: Vozesp. 2000, p.37-47.

COUTINHO, L. G; CARNEIRO, C. Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: o que dizem os especialistas? *Physis*, Rio de Janeiro, v.28, n.4, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-73312018280407> Acesso em 06 out. 2020.

KAWANAMI, C; CAVALCANTI JUNIOR, L. N. Ensino médio integrado no IFSP: O que significa para nós? In: NEGREIROS, F; SOUZA, M. P. R. *Práticas em psicologia escolar*: do ensino técnico ao superior. Teresina: EDUFPI, 2020.

MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, Brasília, V. 23, n. 83, 2010, p. 39-56. Disponível em: < http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2250> Acesso em 08 out. 2020. DOI: http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2250.

MARTÍNEZ, A. M. O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In: *Formação em psicologia escolar*: realidades e perspectivas. Campinas: Alíneap. 2007, p.109-133.

OLIVEIRA, J. B. A; GOMES, M; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio*: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.108, 2020, p. 555-578. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300555&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 out. 2020.

PATTO, M. H. S. *A produção do Fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

RONCHI, J. P; IGLESIAS, A; AVELLAR, L. Z. Interface entre educação e saúde: revisão sobre o psicólogo na escola. *Psicol. Esc. Educ.* vol.22, n.3, Maringá, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018037352> Acesso em 04 out. 2020.

SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o Fracasso Escolar. In: OLIVEIRA, M. K. SOUZA, D. T. R. & REGO, T. C. (Orgs). *Psicologia, Educação e temáticas da vida Contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, p. 197-213.

SOUZA, L. B; PANÚNCIO-PINTO, M. P; FIORATI, R. C. Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação. *Cad. Bras. Ter. Ocup.*, São Carlos, v.27, n.2, p.251-269, 2019. Disponível em: < https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1812> Acesso em 04 out. 2020.

SOUZA, M. P. R. A psicologia escolar brasileira em uma perspectiva crítica e a psicologia histórico-cultural. In: BEATÓN, G. A; CALEJON, L. M. C; ELEJALDE, M. F (orgs.). *Enfoque histórico-cultural*: problema de las prácticas profesionales. São Paulo: Terracota Editora, 2017. (Série Ecos).

TAFFAREL, C. N. Z; SOUSA, E. C. C. *Dossiê*: Contribuição ao debate sobre o que fazer em educação, em meio à pandemia do coronavírus (COVID-19). Universidade Federal da Bahia (UFBA). Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ENFOPE). Salvador, 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/vejam-aqui-o-dossie-contribuicao-ao-debate-sobre-o-que-fazer-em-educacao-em-meio-a-pandemia-do-coronavirus-covid-19/> Acesso em 08 out. 2020.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 191p.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

Capítulo 42

GRUPO DE ACOLHIMENTO E ESCUTA ATIVA PARA PROFESSORES: A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Rodrigo Toledo
USCS, rodrigo.toledo@prof.uscs.edu.br

INTRODUÇÃO

Com a decretação da pandemia de Covid-19, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou o isolamento social como a medida mais eficaz contra o contágio do vírus transmissor da doença. No Brasil, desde março de 2020, temos assistido à criação de medidas sanitárias em larga escala, para combater o avanço da doença, principalmente com o fechamento das escolas e universidades.

Desde então, o Conselho Nacional de Educação (CNE) autorizou que as aulas ocorressem por meios digitais enquanto durasse a pandemia, como referendou a Portaria nº 343 de março de 2020, publicada pelo Ministério da Educação (MEC). Nos meses seguintes foram publicadas as portarias nº 345, que impõe alguns limites para as práticas remotas emergenciais e as portarias nº 395 e nº 473, que ampliam o prazo de vigência das atividades escolares remotas até 31 de dezembro de 2020.

Mesmo com o cenário de instabilidade que temos vivido, especialmente por não termos evidências objetivas sobre o comportamento do coronavírus e sem sabermos se há risco de segunda onda de contaminação, nos últimos meses temos acompanhado os debates sobre a retomada gradual de atividades escolares. Essas propostas têm sido recebidas com grande preocupação e alimentado preocupações e incertezas em todos os atores escolares, em especial pelos relatos de insucesso que as retomadas produziram em países que decidiram pelo retorno às aulas e que não tem obtido êxito na segurança dos estudantes e profissionais da educação nos ambientes escolares.

Tomando esses fatos como premissas, propõe-se neste texto apresentar uma das estratégias desenvolvidas no estágio em Psicologia Escolar, da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS-SP) para atender e apoiar professores e professoras. Dessa maneira,

apresentaremos a perspectiva de Psicologia Escolar e Educacional que sustenta a prática de estágio, as estratégias que foram construídas para o desenvolvimento do trabalho e a análise inicial deste projeto.

O COMPROMISSO DA PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

A Psicologia, como ciência e profissão, engloba muitas concepções teórica-metodológicas que norteiam as mais diversas práticas, nos mais diversificados campos de atuação. Sendo assim, a concepção de Psicologia defendida neste manuscrito se compromete com uma leitura crítica da realidade (MARTÍN-BARÓ, 1996).

Desde os anos de 1990, acompanhamos a disputam entre os diversos projetos de Psicologia e, como já afirmado, concordamos com a perspectiva que defende uma postura de permanente curiosidade, crítica, insatisfação e que busca do novo. Coaduno a análise de Bock (1997) que afirma que essa postura crítica exige que as/os psicólogas/os devem ser inquietas, conspiradoras, que saibam estranhar aquilo que na realidade se torna tão familiar que chega a ser pensado como natural.

Oliveira, Ramos e Souza (2020) também corroboram a perspectiva crítica de Psicologia quando explicam que historicamente foram construídas representações de que as psicólogas/os na escola deveriam se responsabilizar, exclusivamente, pelo atendimento, avaliação e diagnóstico daqueles que manifestam algum tipo de problema. E dessa as suas ações desenvolvem-se de forma fragmentada, descontextualizada e prioritariamente individualizante, com forte viés excludente, gerando descompasso entre as práticas psicológicas e as reais necessidades que emergiam nos contextos educativos.

Na perspectiva de transformar esta representação Guzzo et al (2010) propõem que a atuação crítica das psicólogas/os escolares precisa viabilizar a construção de uma sociedade mais justa. As autoras entendem que às psicólogas/os escolares cabe a função de contribuir, junto com as educadoras/es e todos os outros atores escolares, para a promoção de uma educação integral, ou seja, "além do desenvolvimento cognitivo, deve-se promover o desenvolvimento emocional, social e motor por meio de intervenção com toda a comunidade escolar" (GUZZO et al, 2010, p. 134).

Frente aos desafios cotidianos e os que ainda estão por vir neste momento de pandemia, é importante considerar, como destaca Souza (2009), que o conhecimento psicológico no campo da educação precisa ser constantemente construído, revisitado, criticado, superado, visando dar respostas e interferir, o mais que pudermos, nos rumos das diversas dimensões que constituem humano.

DESAFIOS PARA OS ESTÁGIOS EM PSICOLOGIA ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Nos cursos da área da Saúde, em especial nos cursos de Psicologia, vivemos um período de grande adaptação, já que a formação exige que parte significativa da carga horária do curso seja cumprida por meio de estágios e de práticas desenvolvidas em laboratório que até junho de 2020 estavam proibidas de serem realizadas remotamente. Este cenário é alterado com a publicação da Portaria MEC nº 544, que autoriza a retomada de práticas de estágio e laboratório – na modalidade remota – que considere o conjunto de práticas e saberes necessários para o bom exercício profissional.

Mobilizados pelos questionamentos da sociedade e preocupados com a formação de qualidade, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e a Associação Brasileira de Psicologia (ABEP) produziram o documento intitulado “Práticas e estágios remotos em psicologia no contexto da pandemia da covid-19 - Recomendações” publicado em agosto de 2020, que explicita as possibilidades e limites do exercício profissional em Psicologia, de modo remoto.

No campo da Psicologia Escolar e Educacional também foi pubicado, em agosto de 2020, o documento nomeado “Princípios norteadores para as atividades de estágio supervisionado no contexto de pandemia do covid-19: formação profissional no âmbito dos processos educativos”, pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). O texto apresenta doze princípios que devem ser observados pelos orientadores de estágios nos cursos de Psicologia no que se refere à formação profissional no âmbito dos processos educativos.

Se examinamos cuidadosamente as orientações produzidas pelo CFP, ABEP e ABRAPEE, é possível inferir que o ensino de Psicologia deve estar atrelado à reflexão sobre a teoria e a prática profissional, de modo a atender uma concepção de homem e de mundo, orientada para uma Psicologia comprometida com a realidade social do país. Para tanto, entendo que as práticas de estágio têm um papel fundamental nessa construção.

O compromisso da psicologia vem sendo discutido desde o final dos anos 1990. Bock (1997) aponta rumos para a formação em Psicologia, indicando alguns elementos para uma formação crítica, dos quais sublinho dois aspectos, são eles: 1) é essencial que a formação ensine a perguntar, estranhar, desnaturalizar e buscar novas respostas, que possibilite movimento ao conhecimento da Psicologia, que por sua vez, sustente a construção de novos jeitos de pensar e agir, pautados em uma leitura ampla das várias dimensões da realidade; 2)

é preciso formar profissionais comprometidos com o seu tempo e sua sociedade, que trabalhem na promoção de saúde das comunidades. Profissionais que discutam seu compromisso com a sociedade, que retirem deste debate a finalidade social de seu trabalho; profissionais cidadãos (BOCK, 1997).

Rechtman e Bock (2019) ampliam essas ideais quando explicam que a postura crítica exigida dos futuros profissionais de psicologia envolve um conhecimento experiencial, construído no contato com a realidade que alguns estudantes indicam desconhecer, em especial no campo da Psicologia Escolar. Como ressaltam as autoras, esse processo envolve a apropriação dos recursos teóricos e práticos que a psicologia tem a oferecer.

Com base nessa concepção, ou seja, a necessidade de que os estudantes possam viver a realidade da atuação profissional, o relato a seguir propõe apresentar a realização de projeto de intervenção em Psicologia Escolar desenvolvida por alunas-estagiárias do 5º ano do curso de Psicologia de uma instituição privada na região metropolitana de São Paulo.

Na instituição mencionada, o estágio em Psicologia Escolar tem como objetivo proporcionar as alunas-estagiárias a possibilidade de refletir sobre a realidade escolar, sendo acompanhados/orientados por um professor-supervisor para realizarem atividades como: visitas técnicas, diagnóstico institucional, avaliação psicológica alicerçada em um perspectiva crítica, observações em salas de aula, entrevistas com os mais diversos atores escolares, elaboração e aplicação de oficinas psicoeducativas, elaboração de projetos e intervenções psicossociais/escolares.

A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO DE ESTÁGIO E A COMPREENSÃO DA DEMANDA

A proposta para a realização do estágio foi organizada em três etapas, sintetizadas da seguinte maneira:

1. ARTICULAÇÃO TEÓRICA E LEITURA DA REALIDADE – consistiu na discussão das temáticas contemporâneas que permeiam o cotidiano escolar e foram acentuadas com o isolamento social, como o sofrimento decorrente do trabalho e estudo remoto, a medicalização da educação, as relações de dominação, o sofrimento ético-político, as determinações da desigualdade social na subjetividade e o papel das políticas públicas de educação na garantia de direitos. Buscamos compreender como esses conceitos se mostram na realidade das escolas.

2. LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES – com a impossibilidade de realizar as visitas-técnicas, já que todas as escolas estão em atividades remotas emergenciais, realizamos encontros de entrevistas online com professoras/es, coordenadoras pedagógicas e gestores de escolas públicas e privadas de diversos segmentos, com o objetivo de identificar suas necessidades.

3. PROJETO DE INTERVENÇÃO – a partir das necessidades identificadas, nos encontros de orientação de estágio as demandas foram analisadas, permitindo que se elaborasse um projeto de intervenção que seria realizado pelos estudantes do estágio, garantindo todos os aspectos éticos e técnicos delimitados para as intervenções remotas emergenciais.

Após todas as entrevistas e debates realizados em orientação de estágio, compreendeu-se que as demandas se organizavam principalmente em:

d. os desafios em atuar com as tecnologias da informação e comunicação;

e. o cansaço gerado pelo trabalho remoto;

f. a complexidade para a articulação entre atores escolares, principalmente o desafio de comunicação com pais e responsáveis;

g. sentimentos de insegurança, medo e ansiedade, gerados pelo momento atual;

h. a sensação de impotência por não conseguir apoiar os estudantes que vivem em condições mais precárias e que não tem conseguido acompanhar as atividades remotas;

i. preocupações objetivas e subjetivas com as possíveis retomadas de atividades escolares presenciais.

Compreendemos que com o fechamento de escolas, a interrupção das rotinas escolares e a transformação dos métodos tradicionais de aprendizagem têm levado ao aumento da pressão, do estresse e da ansiedade nas professoras/es bem como dos estudantes e em suas famílias. Como apontam Deffaveri; Méa e Ferreira (2020) é fundamental o desenvolvimento de estratégias que diminuam as causas de ansiedade e estresse das professoras/es. Dessa forma, compreendem que devem ser organizadas ações que colaborem com a qualidade de vida dos professores e garantam o respeito à classe docente (DEFFAVERI; MÉA; FERREIRA, 2020)

Instigados pelas demandas que foram apresentadas, decidiu-se a elaboração de um projeto que promovesse um espaço de escuta ativa e acolhimento para as diversas dificuldades que as professoras/es, coordenadoras pedagógicas e gestoras escolares estavam vivendo. Para constituir o trabalho de estágio buscamos inspiração em três propostas interventivas, são elas: os grupos de encontro (ROGERS, 1970), o plantão psicoeducativo (SZYMANSKI, 2004) e as oficinas de criatividade (CUPERTINO, 2008).

O grupo de encontro é uma modalidade de atendimento grupal que tem como proposta auxiliar as pessoas interessadas em desenvolver e aperfeiçoar sua capacidade de comunicação e de relacionamento interpessoal. Além disso, os grupos de escuta, oferecem uma oportunidade de trocas afetivas e profundas em um nível de autêntico respeito pela singularidade de cada uma das pessoas que participam deste tipo de atividade. Para Rogers (1970) o grupo de escuta é uma importante ferramenta de escuta ativa pois as pessoas, na contemporaneidade, anseiam por encontros mais profundos e verdadeiros em suas relações.

Esse tipo de grupo tem como objetivo organizar um espaço onde a forma de abordar as relações humanas e o desenvolvimento humano reconhece o potencial para aprender e o poder de agir de cada pessoa, ou seja, propõe-se criar um espaço onde os participantes possam expressar-se livremente e que ao reconhecer as suas fragilidades e potencialidades possam produzir ações que constituam discursos e ações de apoio mútuo.

Os grupos de encontro propiciam experiências por meio das quais o valor da dignidade do indivíduo e a capacidade de cada pessoa para a autodireção são norteadores do processo. Valorizam o que os participantes têm a oferecer e esperam que os momentos de encontro sejam um intercambio de várias formas de compreender e viver no mundo, com seus dilemas, problemas, satisfações, conquistas e as

formas criativas encontradas por cada um para enfrentar o cotidiano. Almeja-se que os grupos pemitam uma experiência que não leve apenas ao desenvolvimento pessoal interior, mas também à compreensão, cada vez maior, da responsabilidade de cada um no mundo, e de como cada pessoa pode agir com esse senso de responsabilidade (ROGERS, 1970).

Para Capeli Andrade e Szymaski (2011) o plantão psicoeducativo pode ser uma escuta possível da demanda envolvida na vida profissional e privada do educador, articulando os fatores específicos das políticas educacionais e as eventuais inadequações, impasses e incertezas das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores. O sentido do plantão psicoeducativo "é se abrir para o educador e se colocar diante de sua vivência e refletir sobre, para se olhar e perceber as possibilidades que se revelam em seu existir ocultadas pela correria do cotidiano" (p. 102).

O plantão psicoeducativo ancora-se na compreensão de que as questões apresentadas nos encontros pelos educadores são expressões do seu modo de existir junto aos outros no mundo. Como o plantão psicoeducativo intenciona tornar-se um espaço de abertura para a diversidade, pluralidade e singularidade das demandas daqueles que o procuram, carrega consigo algumas especificidades, como sua definição de um espaço para reflexão da prática educativa como elemento organizador de uma demanda (SZYMANSKI, 2004).

Já as Oficinas de Criatividade são uma estratégia de intervenção psicológica que está situada na confluência das áreas de Psicologia e de Educação. Grosso modo, a Oficina de Criatividade tem como objetivo promover a exploração das mais variadas formas de expressão e dessa maneira facilitar o autoconhecimento e a aceitação do outro enquanto alguém diferente e, consequentemente, favorecer uma inserção social baseada na ética e no cuidado do outro. Uma das possibilidades das Oficinas de Criatividade é a formação de uma

rede de suporte e sustentação, através da troca de experiências e vivências (CUPERTINO, 2008).

Quando se trabalha com grupos é possível, a partir de uma postura crítica, compreender os fatores que influenciam as experiências vividas pelos participantes e produzir intervenções que criem práticas, acontecimentos que possam "movimentar aquilo que estava cristalizado, produzindo diferenciações. Derivar, apostando em uma deriva que estivesse a serviço de processos de subjetivação, e não de assujeitamento" (MACHADO, 2004, p. 71).

As três estratégias de intervenção psicológica – o grupo de escuta, o plantão psicoeducativo e a oficina de criatividade – inspiraram o desenvolvimento da nossa proposta de trabalho, pois em todas elas observar-se um ponto de convergência: ao conduzir qualquer trabalho, deve-se ouvir de forma ativa cada um dos participantes, procurando compreender o significado e os sentidos despertados pelas discussões realizadas no e pelo grupo. Com essa atuação, busca-se manter um espaço de diálogo aberto que permita que as emoções sejam cuidadas, de forma responsável, por todos os integrantes do grupo.

O trabalho realizado também se alinha ao documento de orientação publicado pelo CFP – Referências Técnicas para a atuação de psicólogas/os na Educação Básica, 2019 – que defende que as intervenções em Psicologia Escolar devem considerar:

> a) compreensão das práticas cotidianas que constroem a rotina escolar; b) consideração da escola como um lugar privilegiado de convivência e inserção social; c) atenção à complexidade social, pedagógica e institucional em que são produzidas as problemáticas; d) valorização dos professores como agentes principais no processo educacional; e) ênfase da produção inventiva dos estudantes e dos professores; f) participação nas análises e construção das estratégias ético-político-pedagógicas que são utilizadas nas escolas. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019, pp. 54-55)

Dessa maneira, pode-se afirmar que o trabalho realizado se constituiu como um espaço de diálogo e atenção para que as professoras/es possam debruçar-se sobre seus questionamentos e encontrar-se com seus conflitos, com aquilo que lhes aflige livre de julgamentos e prescrições, como destacam Capeli Andrade e Szymaski (2011). O trabalho não oferece receitas prontas, soluções e procedimentos específicos para os educadores seguirem, ao contrário, incentiva a construção coletiva de possibilidades, estratégias e recursos para enfrentar os desafios cotidianos da docência.

O GRUPO DE ACOLHIMENTO E ESCUTA ATIVA PARA PROFESSORAS/ ES EM TEMPOS DE PANDEMIA

As demandas identificadas juntos às professoras/es, então, permitiram a criação do "Grupo de Acolhimento e Escuta Ativa para professoras/es em tempos de pandemia". O grupo foi realizado em sete encontros virtuais com duração de uma hora e trinta minutos. Cada encontro estava organizado com um objetivo específico e todos tinham uma pergunta disparadora, que invariavelmente era ajustada para garantir o entendimento de todas as participantes.

A metodologia utilizada na mediação dos grupos contava com três movimentos:

I. abertura - as alunas-estagiárias recebiam os participantes e conversavam de forma mais livre enquanto aguardavam a chegada de outras participantes, geralmente 10 minutos;

II. desenvolvimento da questão disparadora - as alunas-estagiárias apresentavam a questão disparadora e mediavam o debate ou propunham a realização de uma oficina;

III. síntese, avaliação e encerramento - ao final dos debates ou dos produtos gerados nas oficinas as alunas-estagiárias apresentavam as suas compreensões sobre o encontro e colocavam em debate se aquela conclusão também representava a percepção da participantes sobre o encontro, além disso era sugerido que todas as participantes apresentassem uma palavra que avaliasse o encontro e por fim organizava-se os combinados para o encontro seguinte e a atividade era encerrada.

Em síntese os encontros tiveram o seguinte delineamento:

- Encontro 01 – Objetivo: conhecer os participantes, apresentar a proposta e criar um relacionamento de confiança
- Questão Disparadora: Como está a sua rotina?
- Encontro 02 – Objetivo: compreender os desafios comunicacionais e avaliar os pontos fracos e potentes das instituições
- Questão Disparadora: Como garantir uma comunicação eficaz com toda a comunidade escolar?
- Encontro 03 – Objetivo: discutir as transformações geradas pela pandemia no cotidiano escolar e impactos na vida das professoras/es e estudantes

Questão Disparadora: Quais os desafios de aprendizagem neste momento de pandemia?

- Encontro 04 – Objetivo: compreender os riscos, preocupações e problemas que as instituições precisam rever para garantir um espaço de segurança para todos

Questão Disparadora: De que maneira podemos assegurar os protocolos de biossegurança definidos pelos órgãos sanitários?

- Encontro 05 – Objetivo: analisar os impactos objetivos na vida dos estudantes e como a escola para lidar com as possíveis perdas que a pandemia gerou na vida de toda a comunidade escolar

Questão Disparadora: De que forma podemos minimizar as desigualdades sócias acentuadas neste momento?

- Encontro 06 – Objetivo: discutir o que será possível para a retomada das atividades escolares presenciais e planejar ações que serão imprescindíveis para o trabalho docente

Questão Disparadora: Na retomada das atividades presenciais, qual será o ponto de (re)início?

- Encontro 07 – Objetivo: avaliar o percurso desenvolvido no trabalho e sugerir melhorias para próximos projetos

Questão Disparadora: O que deixei e o que levei destes encontros?

Optamos pelo "Grupo de Acolhimento e Escuta Ativa para professoras/es em tempos de pandemia" pois compreendo, assim como Campos (2000), que estes momentos – escuta e diálogo – privilegiam a construção de uma sociabilidade solidária, onde o espaço coletivo democrático pode ser usado para expressar e reconstruir os interesses comuns, debatendo problemas e tomando deliberações, sustentando a existência de uma prática transformadora e a capacidade de escuta e de análise.

Sobre a participação e resultados do projeto é importante destacar que o projeto atendeu aproximadamente 48 professoras/es de três escolas da região metropolitana de São Paulo. Como as atividades eram abertas para as três instituições, em cada encontro tivemos

a média de 18 participantes, deste número médio de participação 9 professoras estiveram presentes em todos os encontros do projeto.

Aos poucos, as queixas foram dando lugar ao mais diversos assuntos, e notamos um avanço, pois temas que inicialmente eram problemáticos ou tabus foram compartilhados e discutidos entre as participantes com respeito. No encontro de encerramento do projeto, as participantes ressaltaram que os encontros possibilitaram o fortalecimento das relações sociais e sentiram-se construindo, de forma coletiva, estratégias para enfrentar os desafios do trabalho educativo neste período.

Martinez (2010) ao discutir o que pode o fazer a psicóloga/o na escola explica que:

> [...] a partir de um sensível processo de diagnóstico e análise das necessidades institucionais, o psicólogo pode sugerir, delinear e coordenar estratégias de intervenção direcionadas a potencializar o trabalho em equipe, mudar representações cristalizadas e inadequadas sobre o processo educativo, desenvolver habilidades comunicativas, mediar conflitos, incentivar a criatividade e a inovação, melhorar a qualidade de vida no trabalho e outras tantas ações, como contribuição significativa para o aprimoramento do funcionamento organizacional (MARTINEZ, 2010, p.48).

Entendemos que somente foi possível alcançarmos os resultados obtidos em função do movimento de construção coletiva que o projeto teve desde seu início. Ao longo dos encontros com as professoras reinventamos também as nossas aulas, supervisões e atividades de intervenção. Essa experiência nos aproximou de Paulo Freire (2003), que tão bem sentenciou que é pensando a prática de hoje ou de ontem que os educadores poderão melhorar a próxima prática.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Cabe a nós, psicólogas/os escolares e alunas-estagiários deste campo, compreender o processo de precarização da escola pública e das condições de trabalho, que pode ocasionar o adoecimento das professoras/es:

> No contexto atual, em que impera o processo de alienação do trabalho, instabilidade em relação aos direitos trabalhistas, ao produtivismo, à ausência de espaços coletivos de discussão, ao desmonte dos sindicatos e órgãos representativos, é urgente analisar o sofrimento a partir de suas bases materiais, de maneira a encontrar alternativas coletivas de enfrentamento e de superação do processo de culpabilização vivido pela/o professora e professor. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019, p. 57)

Considerando os processos de vida que se constituem no convívio e nas relações, condição para o ensinar e o aprender, percebemos a importância de trabalhar os conflitos que muitas vezes são produzidos nas práticas institucionais. Com essa afirmação, faz-se relevante recordar que o projeto pretendia promover reflexão sobre o trabalho e os desafios cotidianos das professoras/es, em especial, neste momento de pandemia.

A escola, historicamente, vem sendo compreendida como uma instituição que produz e reproduz as contradições da sociedade da qual faz parte. Por isso, nem sempre permite o exercício de uma cidadania ativa. Por isso, vale lembrar que é somente por meio do diálogo, da interação entre as partes, que será possível promover reflexão e ações de forma transformadora e dessa maneira romper com a lógica de reprodução da violência (FREIRE, 2003).

Sabemos que uma reunião de pessoas pode não ser um grupo, já que para que este se constitua é necessário fazê-lo e

neste projeto, almejava-se auxiliar as participantes a se escutarem, a refletirem sobre os assuntos trazidos, a expressarem e significarem os seus sentimentos, desenvolvendo também um respeito mútuo pelas considerações divergentes.

As alunas-estagiárias inspiraram-se nas três qualidades do facilitador da aprendizagem: construir um clima de confiança por meio da atitude empática, da aceitação incondicional e da expressão autêntica dos sentimentos (ROGERS, 1970). Isso só foi possível pois as alunas-estagiárias não se colocaram como meras observadoras que pretendiam manter "posturas neutras" ou mediadoras dos encontros, ao contrário, também se colocaram como parte do grupo e, sempre que questionadas ou convocadas pelos participantes, tinham a permissão para se expressarem e tornarem-se, de forma gradativa, participantes do grupo.

Para as estagiárias, a experiência representou não somente a oportunidade de trabalhar com grupos online (entendendo grupo como um processo de construção de vínculos de colaboração), de conviver com professoras/es, mas também de perceberem que pensar a Educação sem inseri-la no contexto das políticas econômicas, das políticas públicas e das políticas sociais, não lhes dará o suporte necessário para analisar, compreender e construir as suas futuras intervenções críticas no campo da Psicologia Escolar e Educacional.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B. Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. *Psicol. cienc. prof*., Brasília, v. 17, n. 2, p. 37-42,1997.

CAMPOS, G. W. S. *Um método para análise e co-gestão de coletivos*: a constituição do sujeito, a produção de valor de uso e a democracia em instituições: o método da roda. São Paulo: HUCITEC, 2000.

CAPELI ANDRADE, R.; SZYMANSKI, H. O plantão psicoeducativo para educadores: uma proposta de intervenção. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica. *Conselho Federal de Psicologia – CFP*, 2ª edição. Brasília: CFP, 2019.

CUPERTINO, C. Oficinas de criatividade para jovens em situação de risco. In: CUPERTINO, C. (org.). *Espaços de criação em Psicologia*: oficinas na prática. São Paulo: Annablume, 2008.

DEFFAVERI, M.; MÉA, C. P. D.; FERREIRA, V. R. T. Sintomas de ansiedade e estresse em professores de educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 813-827, jul./set. 2020.

FREIRE, P. *Conscientização*: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GUZZO, R. S. L. et al. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2010, vol.26, n.spe, pp.131-141.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1): 7-27, 1996.

MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola. *Em Aberto*, 23(83), 39-56, 2010.

OLIVEIRA, B. C.; RAMOS, V. R. L.; SOUZA, V. L. T. Parceira crítica: possibilidades de atuação em Psicologia Escolar. In: MARINHO-ARAUJO, C. M., TEIXEIRA, A. M. B. (org.). *Práticas exitosas em Psicologia Escolar Crítica*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2020, p. 105-122.

RECHTMAN, R.; BOCK, A. M. B. Formação do Psicólogo para a Realidade Brasileira: Identificando Recursos para Atuação Profissional. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 35, e3551, 2019.

ROGERS, C. *Grupos de Encontro*. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

SZYMANSKI, H. Plantão psicoeducativo: novas perspectivas para a prática e pesquisa em psicologia da educação. *Psicologia da Educação*: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, 19, 169-182, 2004.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicol.esc. educ.*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 179-182, jun. 2009.

Capítulo 43

PROTOCOLO DE ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS: PREVENINDO A ANSIEDADE EM PROVAS E A PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA

Luiz Ricardo Vieira Gonzaga
CETCC, tccricardogonzaga@yahoo.com.br

Guilherme Carvalho de Paula Francisco
Mundo Neuropsi, guilherme_atas@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Situações avaliativas podem trazer consigo uma carga emocional intensa e ocasionar estratégias de enfrentamento desadaptativas, levando a um ciclo de manutenção comportamental disfuncional (GONZAGA, 2016). Em relação aos comportamentos desadaptativos relacionados aos estudos, podemos considerar a procrastinação como um dos comportamentos mais realizados por adolescentes e a procrastinação acadêmica como uma resposta comportamental que gera um considerável desconforto psicológico, acarretando atraso significativo de uma ação específica ou uma tomada de decisão (BRITO; BAKOS, 2013).

O modelo da procrastinação acadêmica geralmente está relacionado à falta de estratégias de organização de estudos de maneira efetiva (TOLEDO, 2019), estratégias estas que podem ser entendidas como um processo de reabilitação ou habilitação destas habilidades encontradas deficitárias, semelhante aos treinos de funções neuropsicológicas.

Este capítulo está dividido em duas seções: a primeira se destina a explicar a Neurobiologia relacionada aos processos de ansiedade em provas e de procrastinação acadêmica; e a segunda se destina a descrever um protocolo de intervenção baseado nas estratégias de organização de estudos fundamentados na Neuropsicologia Cognitiva, na Psicopedagogia e na abordagem Cognitivo-Comportamental.

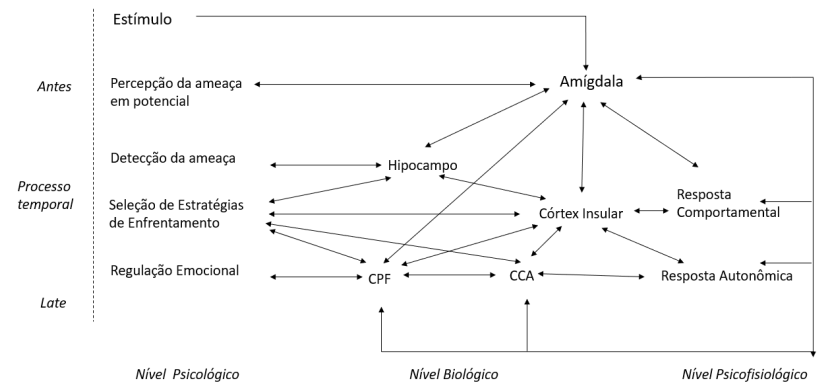
ANSIEDADE EM PROVAS E PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

Para que se possa compreender o processo de ansiedade em provas, é preciso entender antes a origem da ansiedade como uma emoção secundária, advinda da emoção-base medo. Paul Ekman (2011 *apud* CAMINHA; CAMINHA, 2017) aponta que o medo compõe uma das seis emoções básicas universais – além do amor, alegria, raiva, nojo e tristeza – e sua função está relacionada à proteção da vida. Neste contexto, a ansiedade se apresenta como uma variação desta emoção básica, como uma alteração exagerada da emoção do medo voltada para situações específicas.

Em uma perspectiva neurobiológica, o medo e a ansiedade são detectados pela amígdala, que transmite a informação para as outras áreas responsáveis pelo controle do comportamento, como o giro do cíngulo e as estruturas frontais do cérebro (FRANCISCO, 2019; KANDEL *et. al,* 2014). Ainda nesta perspectiva, a ansiedade é desencadeada através da hiperativação da amígdala diante da percepção do perigo iminente, ativando o Sistema Nervoso Autônomo (SNA) e preparando o indivíduo para lutar, fugir ou congelar (*freezing*) (LANDEIRA-FERNANDES, 2016; RANGÉ, 2013). Esta hiperativação da amígdala diminui as funções cognitivas do Córtex Pré-Frontal (CPF), que estão relacionadas às funções executivas como planejamento, organização, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva, dentre outras, levando os indivíduos acometidos por estes picos emocionais a dificuldades para pensar em alternativas para solucionar problemas, pensar de forma racional e até mesmo regular suas emoções de maneira adequada (FRANCISCO, 2019).

Ellard, Hoffman e Siegle (2013) descrevem um modelo de processamento neural que explica o funcionamento cerebral ao

longo de um episódio ansioso (Figura 1). Em linhas gerais, o modelo de processamento ocorre em três níveis: o nível psicológico, o nível biológico e o nível neurofisiológico. No nível psicológico temos a percepção do medo, a ativação das estratégias de enfrentamento (EF) e, posteriormente, a regulação emocional. No nível biológico encontramos a função central da amígdala, que transmite a percepção do medo para diversas áreas encefálicas, tais como o hipocampo, o Córtex Pré-Frontal e o Córtex Cingulado Anterior. Por fim, em um nível neurofisiológico, podemos encontrar a função das ativações cerebrais citadas na regulação da resposta emocional e comportamental.

Figura 1 – Modelo Cognitivo-Biológico do processamento do medo e da ansiedade (HOFFMAN, ELLARD & SIEGLE, 2013). Tradução livre dos autores.

No contexto da situação acadêmica e/ou escolar, a ansiedade em provas desencadeia reações emocionais intensas, atingindo até 30% dos indivíduos em idade escolar (KING; OLLENDICK, 1989). Geralmente a ansiedade em provas envolve reações psicológicas, fisiológicas, cognitivas e comportamentais quando ocorre a associação da preocupação com os resultados negativos em relação ao desempenho nestas situações de avaliação em três momentos: 1) Antes da avaliação; 2) Durante a avaliação; e 3) Depois da avaliação

(CARVER; SCHEIER, 1994; FOLKMAN; LAZARUS, 1985), conforme a Tabela 1 abaixo.

Tabela 1 – Fases da ansiedade em provas

Fase antecipatória (antes da avaliação)	Caracterizada pelo medo iminente da avaliação. Conforme o período de avaliação se aproxima, a pessoa sente-se preocupada com sua autoeficácia, as demandas a serem avaliadas, um possível fracasso e outras cognições relevantes, levando a sensações desconfortáveis de ansiedade.
Fase de confronto (durante a avaliação)	Esta fase se configura quando o indivíduo é exposto ao objeto temido, ou seja, o momento de avaliação. É neste momento que a ansiedade em provas atinge o seu pico frente aos primeiros momentos de avaliação; pode durar cerca de 20 minutos aproximadamente.
Fase de espera de resultados (depois da avaliação)	Passada a situação de avaliação, a ansiedade pode permanecer, mas agora relacionada à espera dos resultados. Neste momento, as crenças distorcidas acerca de sua autoeficácia voltam à tona com relação a seu desempenho na avaliação.

Por outro lado, a procrastinação acadêmica se configura como um comportamento evitativo relacionado a exercer uma atividade dentro de um determinado período de tempo (TOLEDO, 2019; ENUMO; KERBAUY, 1999). Via de regra, estes comportamentos estão relacionados a um padrão de cognições distorcidas relacionadas a sua autoeficácia, desencadeando emoções desagradáveis.

Podemos encontrar em alguns estudos algumas correlações entre comportamentos de procrastinação e ansiedade para provas (HU *et al.,* 2018; ZACKS; HEN, 2018; BRITO; BAKOS, 2013). A procrastinação, conforme Brito e Bakos (2013), está associada a um padrão de cognições distorcidas acerca de seu desempenho e da atividade em si, trazendo estratégias de enfrentamento evitativas frente àquela atividade; e a ansiedade acadêmica pode trazer como estratégia compensatória a evitação da atividade temida, num

comportamento de fuga da atividade a fim de evitar sentir a emoção desagradável (GONZAGA, 2016).

Em uma perspectiva neurobiológica da procrastinação é apontado que os comportamentos relacionados à evitação de atividades estão relacionados a uma falta na autorregulação; além disso, estudos de neuroimagem apontam que procrastinadores possuem uma hiperativação na rede de modo padrão (rede *default*) e na falha do processamento *top-down* da atividade exercida pelo Córtex Pré-Frontal (CPF), mais precisamente no Córtex Pré-Frontal Ventromedial e ventrolateral, áreas cerebrais relacionadas ao funcionamento executivo que será discutido mais adiante (Hu *et. al,* 2018).

Desta forma, podemos compreender que, uma vez que o acadêmico tenha recursos comportamentais de modo que possa confrontar suas cognições distorcidas acerca de sua autoeficácia sobre suas habilidades acadêmicas, os comportamentos de procrastinação e ansiedade acadêmica podem diminuir consideravelmente (LOURENÇO, 2019; TOLEDO, 2019).

MODELO COGNITIVO-COMPORTAMENTAL DA ANSIEDADE E DA PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA

Para se entender como o processo de orientação/técnicas de estudos pode reduzir a ansiedade e os comportamentos de procrastinação, deve-se compreender primeiramente o modelo cognitivo que está envolvido na presença destas funções.

O modelo Cognitivo-Comportamental da ansiedade propõe que quando vivenciamos uma situação, passamos a ter pensamentos que dependem ou não daquela situação, levando o indivíduo a ter um aumento ou uma diminuição daquela expressão emocional

desagradável, gerando comportamentos desadaptivos que podem ser definidos em três instâncias, definidas pelos autores como evitação, resignação e compensação (BECK; CLARK, 2012).

Os comportamentos evitativos estão relacionados ao afastamento daqueles pensamentos, indicado pela falta de recursos internos e/ou externos para lidar com aquela situação em questão, levando o indivíduo a ter comportamentos que neguem a existência daqueles pensamentos. Já os comportamentos de resignação – ou aceitação – levam o indivíduo a se comportar de forma a aceitar aqueles pensamentos, fazendo-o então agir como se estes fossem verdadeiros e absolutos. Por fim, os comportamentos compensatórios levam o indivíduo a negar aqueles pensamentos, fazendo-o agir de forma contrária a eles (BECK, 2013; BECK; CLARK, 2012). Por outro lado, a procrastinação acadêmica se configura como um comportamento evitativo frente a um pensamento disfuncional e uma emoção desagradável; neste caso, diante de pensamentos que são acionados a partir de situações acadêmicas (processos de estudo, processos avaliativos, etc.) (LOURENÇO, 2019).

A Terapia Cognitiva Comportamental tem como objetivos desenvolver novos comportamentos, enfrentar novas maneiras de pensar e regular as emoções, diminuindo a frequência destes comportamentos desadaptativos (WRIGHT; BASCO; THASE, 2008).

Neste contexto, o processo de orientação de estudos objetiva instrumentalizar o indivíduo que tem problemas de ansiedade acadêmica ou com comportamentos disfuncionais, estimulando-o a evocar e repensar as cognições referentes ao processo de aprendizagem nos moldes da Terapia Cognitivo-Comportamental (BECK, 2013), bem como a organizar seus estudos de maneira funcional e prática nos moldes da reabilitação neuropsicológica (ABRISQUETA-GOMEZ, 2012) com foco em funções executivas de organização, planejamento, flexibilidade cognitiva, entre outros.

Com o avanço da Neuropsicologia Cognitiva, pode-se observar uma íntima relação entre as funções executivas e o desempenho acadêmico (ORSATI *et al.*, 2015; DIAS; SEABRA, 2013; LEON *et al.*, 2013). Leon *et al.* (2013) apontam que há uma correlação entre crianças com baixas funções executivas e seu desempenho acadêmico. Podemos observar que dificuldades em inibir comportamentos podem trazer dificuldades no controle atencional no ambiente escolar, assim como dificuldades de permanecer sentado diante de uma aula entediante, entre outros. Por outro lado, dificuldades na memória de trabalho podem trazer dificuldades significativas nos processos de leitura, escrita e aritmética (DIAS; SEABRA, 2019), uma vez que, para ler e escrever, por exemplo, é necessário reter um determinado número de informações e processá-las de forma intencional.

As funções executivas podem ser definidas como um conjunto de habilidades cognitivas que orientam e processam informações, de forma que o indivíduo possa interagir no mundo mais adaptativamente (LEON *et al.*, 2013; DIAMOND, 2013). Diversos autores discutem sobre as habilidades envolvidas nas funções executivas, por se tratar de um termo "guarda-chuva" (MALLOY-DINIZ *et al.,* 2015; DIAMOND, 2013; DIAS; SEABRA, 2013), porém podemos encontrar estudos que apontam que as funções executivas estão organizadas em três grandes grupos: flexibilidade cognitiva, memória de trabalho e controle inibitório.

A flexibilidade cognitiva é definida como a capacidade de mudar os planos quando o plano inicial se encontra indisponível devido a imprevistos ou quando é necessário mudar o foco diante de uma nova demanda. A memória de trabalho ou memória operacional pode ser definida como a capacidade do indivíduo de acessar e processar informações em um curto período de tempo para solucionar problemas emergentes (DIAMOND, 2013). Em termos práticos, nossa memória operacional influencia diretamente nas nossas capacidades de velocidade de processamento da informação e de solução de

problemas (DIAS; SEABRA, 2019). Por fim, o controle inibitório ou inibição se caracteriza como a capacidade do indivíduo de controlar um comportamento anteriormente aprendido diante das demandas ambientais (DIAMOND, 2013).

PROCESSAMENTO EMOCIONAL E DESEMPENHO ACADÊMICO

Os aspectos emocionais podem contribuir consideravelmente no processo de aprendizagem. Ferreira (2016) aponta que há uma relação intrínseca entre os processos emocionais e a capacidade de aprendizagem do indivíduo.

A aprendizagem se dá através de um processamento emocional adequado. Uma vez que o indivíduo tenha a motivação necessária para aprender o conteúdo que está sendo ensinado, o processamento da informação aprendida se dá de maneira mais fácil e há grandes possibilidades de o indivíduo reter o conteúdo da melhor maneira (FERREIRA, 2016). Em contrapartida, uma vez que o estudante tenha dificuldades em regular suas emoções, ele pode ter dificuldades em seu desempenho de forma geral. Para isso, é preciso destacar a função de duas habilidades cognitivas básicas: a motivação e a memória de trabalho.

Como descrito anteriormente, a memória de trabalho é considerada uma habilidade básica que promove o raciocínio e a tomada de decisão (BADDELEY, 2012). Sempre que estivermos processando alguma situação, seja ela em nível externo ou interno, estamos ocupando espaço em nossa memória de trabalho; o mesmo acontece com processos emocionais. Estudos apontam que os processos emocionais interferem na capacidade da memória

de trabalho (RIBEIRO; ABULQUERQUE; SANTOS, 2018; CORSO; DORNELLI, 2012; UEHARA; LANDEIRA-FERNANDES, 2010).

Em linhas gerais, a memória de trabalho também processa reações emocionais; e se o indivíduo está vivendo intensamente um processo emocional, ele está ocupando espaço na memória de trabalho, dificultando a resolução de problemas. Podemos tomar como exemplo a ansiedade como uma reação emocional de proteção, que pode ocupar o espaço em sua memória de trabalho criando estratégias disfuncionais durante o período de expressão emocional, o que vai dificultar o processamento de outras situações relevantes no momento (RIBEIRO; ALBUQUERQUE; SANTOS, 2018; FRANCISCO, 2019).

De outro lado, quando o indivíduo se encontra com boas capacidades de regular suas emoções, ele consegue espaço suficiente na memória de trabalho para processar as informações externas, promovendo uma maior facilidade para aprender novas situações (RIBEIRO; ALBUQUERQUE; SANTOS, 2018). Porém, para isso, o indivíduo precisa sentir-se motivado a aprender, direcionando estas emoções para o processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem precisa, de alguma forma, ser motivadora para o indivíduo, reforçando-o a dedicar o tempo necessário para absorver o conteúdo necessário (KANDEL *et al.,* 2016).

Neste ponto, devemos salientar que para que o indivíduo aprenda de forma eficaz, ele precisa estar regulado emocionalmente e, para isso, algumas técnicas de regulação emocional podem ser aplicadas ao longo do processo, se necessário. Podemos contar com estratégias como treinos de respiração diafragmática, levantamento das emoções e pensamentos ao longo de uma determinada atividade – diário das emoções – (LEAHY; TIRSH; NAPOLITANO, 2014), descrição, discriminação e validação das emoções (CAMINHA; CAMINHA, 2017, 2006), reestruturação cognitiva, treino de solução de problemas

(BECK, 2013), dentre outras técnicas que possam vir a ser úteis para o processo de regulação emocional.

PROTOCOLO DE ORGANIZAÇÃO DE ESTUDOS

O desenvolvimento deste protocolo de organização de estudos está fundamentado na Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) e nos modelos de reabilitação neuropsicológica. Em todas as sessões, o indivíduo é questionado sobre os pensamentos e emoções que tem ao longo do processo de estudo e estimulado a registrá-los através do Registro de Pensamentos Disfuncionais (RPD), um formulário onde se registra os pensamentos de maneira sistemática, promovendo consciência dos conteúdos pensados (BECK, 2013).

Pode-se considerar que o protocolo de organização de estudos pode ser separado em três momentos: inicial, intermediário e de prevenção de recaída.

Na primeira etapa, as estratégias iniciais estão voltadas à definição de metas e objetivos para organização dos estudos como um todo e ao planejamento das estratégias a serem desenvolvidas, assim como à identificação de esquemas e distorções cognitivas que podem surgir e que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Na fase intermediária do protocolo são realizadas estratégias de reestruturação cognitiva e definição de abordagens funcionais e efetivas para remediar as estratégias de ensino-aprendizagem de forma eficaz, para que tais cognições reestruturadas apareçam com a mesma intensidade que apareciam no início das intervenções. Neste momento, as estratégias de regulação emocional (como treino de respiração), baseadas em *mindfulness*, podem mesclar-se

com as estratégias de ensino (CAMINHA; CAMINHA, 2017; LEAHY; TISH; NAPOLITANO, 2014).

Quanto ao questionamento dos pensamentos, é utilizada a estratégia de reestruturação cognitiva; a capacidade do indivíduo de identificar seus pensamentos, as possíveis distorções cognitivas que o acompanham e a forma como estes pensamentos o afastam de suas metas e influenciam negativamente em seus comportamentos. Esta estratégia deve estar em todo processo de organização de estudos (BECK, 2013; LEAHY; TIRSH; NAPOLITANO, 2014).

A prevenção de recaída tem o intuito de retomar os conceitos aprendidos ao longo de todo o protocolo, com a elaboração de um material complementar que possa auxiliar o estudante a recordar os conceitos trabalhados ao longo das sessões, observando, desta maneira, os resultados obtidos através de escalas e inventários aplicados em um primeiro momento nas sessões de avaliação.

SESSÕES INICIAIS DO PROTOCOLO

Podemos estruturar as sessões iniciais do protocolo como uma organização geral do processo de estudo. É nessas sessões que serão levantadas as metas e objetivos que o estudante tem com o programa, assim como levantar suas dificuldades e potencialidades (pontos fortes e fracos), horários disponíveis para realizar uma agenda de estudos apropriada, indicada a sua realidade, motivações, pensamentos e emoções acerca do processo de estudo.

O processo de organização e planejamento de estudos envolve funções executivas frias; ou seja, processos executivos que não dependem de expressão emocional para ocorrer (MALLOY-DINIZ *et al.*, 2015). Porém, em estudantes que trazem uma alta expressão

emocional, até mesmo as funções executivas mais básicas podem trazer consigo uma intensidade emocional. Dessa forma, preparar os estudos antes de iniciá-los de maneira efetiva vai proporcionar um distanciamento das reações emocionais e o início de uma reestruturação das funções cognitivas (MARQUES; YOKOMIZO; OLIVEIRA, 2020; MARQUES; AMARAL; PANTANO, 2020).

Para realizar o planejamento das atividades a serem estudadas, poderão ser utilizadas estratégias como listas de estudos, *planners*, agendas e outros meios de organização que possam garantir a liberação da memória de trabalho para o processamento das informações relevantes (BADDELEY, 2013).

Definir as metas e objetivos de cada indivíduo torna-se indispensável, pois assim será avaliada sua motivação sobre o processo de orientação de estudos, bem como a possibilidade de identificar o problema de forma objetiva para auxiliá-lo no processo de intervenção (BECK, 2013). Neste protocolo, é sugerida a utilização das metas SMART (GONÇALVES, 2020).

A técnica SMART é uma forma de definição de metas objetivas na qual são necessários alguns passos para que estas sejam realizadas; além disso, seu desenvolvimento é facilmente observado. O nome SMART é um acrônimo que significa: Específico (*Specific*), Mensurável (*Measurable*), Alcançável (*Achievable*), Relevante (*Realist*/*Relevant*) e baseada em Tempo (*Timed*). Em linhas gerais, as metas SMART são metas específicas, mensuráveis, alcançáveis, relevantes e baseadas em um tempo (GONÇALVES; SCARPARO, 2020).

Dessa forma, para estruturar as metas a serem alcançadas, é necessário primeiramente uma estruturação delas e de suas expectativas em relação a isso. Por exemplo, a meta de “parar de procrastinar em relação às minhas atividades acadêmicas” é extremamente superficial. Para traduzir esta meta generalista para uma meta SMART, é necessária

uma análise desta meta para transformá-la em algo sobre “realizar uma atividade da faculdade/cursinho todos os dias de segunda a sábado” ou “ler um capítulo do livro por dia, finalizando o livro em quinze dias”.

Assim, consegue-se, de forma estruturada, observar as metas a serem alcançadas e seu andamento, realizando a manutenção dos processos motivacionais.

SESSÕES INTERMEDIÁRIAS DO PROTOCOLO

As sessões intermediárias do protocolo têm como objetivo auxiliar o paciente a organizar os seus estudos de forma mais sistemática e orientá-lo com as formas de estudo mais eficazes para ele neste momento. Para isso, é necessário que tanto o profissional quanto o estudante tenham um mínimo de conhecimento do funcionamento cerebral e do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, através de um relato do paciente sobre sua forma mais eficaz de aprendizado, podemos auxiliá-lo com a forma mais eficaz de estudo, garantindo que se tenha maior retenção do conteúdo estudado.

Em linhas gerais, há três vias de obtenção e retenção de aprendizagem, baseadas nos sentidos básicos: visão, audição e tato, principalmente (MARQUES; AMARAL; PANTANO, 2020). Entender esta relação vai proporcionar uma redução de tempo, do qual a maior parte o indivíduo passa descobrindo formas eficazes de estudar do que estudando de maneira efetiva.

O quadro abaixo resume as vias de aprendizagens com as técnicas de estudo mais indicadas para o paciente em questão. Deve-se observar que, independente da forma como o indivíduo aprende, é importante que ele estimule o máximo de sentidos possíveis para obter uma retenção de conteúdo da melhor forma possível.

Tabela 2 – Relação entre sentidos e as técnicas de estudo.

Sentidos	Técnicas de estudos
Visão	Se o estudante possui mais facilidade para estudar a partir da visão, ou seja, assistindo uma vídeo aula, lendo ou até mesmo vendo alguém solucionando um problema, sugerem-se técnicas que estimulem os sentidos visuais, tais como mapa mental, leitura e destaques de palavras-chave ao longo do texto, confecção de glossários com as palavras-chave encontradas ao longo do texto ou da aula, etc.
Audição	Se o indivíduo possui maior facilidade para aprender ouvindo uma informação, sugere-se fortemente que ele assista aulas e grave-as em formas de áudio para que, posteriormente, possa fazer resumos ou resolver exercícios baseado no que foi ouvido.
Tato	Se o estudante necessita escrever para conseguir consolidar a informação que está sendo passada, seja ela de maneira visual ou auditiva, recomendam-se técnicas de resumo mais eficazes e anotações, tais como o método Cromwell de anotação ou o glossário com termos-chave.

Fonte: Elaborado pelos autores, baseado em Fleury & Amaral (2018).

Nota-se através da Tabela 2 que não há como estimular apenas uma das funções durante o processo de estudo. Em todas as técnicas de aprendizado são estimuladas todas as funções em maior ou em menor grau.

Podem-se acrescentar ainda técnicas básicas como o método pomodoro, onde são intercalados vinte a trinta minutos de concentração nos estudos, seguidos de cinco minutos de descanso. Após este descanso, o estudante volta para mais uma sessão de vinte a trinta minutos de dedicação exclusiva ao conteúdo a ser estudado (FLEURY; AMARAL, 2018). Esta técnica pode ser indicada para estudantes que possuem déficits em funções executivas, dificuldade para postergar a gratificação ou dificuldades de focar sua atenção (atenção seletiva) por muito tempo.

A técnica de estudos de perguntas e respostas pode ser eficaz em casos de disciplinas que proporcionam uma memorização de conceitos, anos, datas, definições etc. São confeccionadas fichas onde de um lado ficam as perguntas e, do outro, as respostas de maneira sucinta (FLEURY; AMARAL, 2018).

As técnicas de estudo empregadas ao longo das sessões têm como objetivo principal evidenciar as qualidades do sujeito, levando em consideração seus pontos fortes e recursos, proporcionando que o sujeito tenha um maior aproveitamento do conteúdo estudado e fazendo com que ele cumpra suas metas e gere autonomia no processo de estudo.

PREVENÇÃO DE RECAÍDA

Por fim, as sessões finais têm como objetivos resumir os achados da intervenção, delimitar as técnicas de estudo mais eficazes para o paciente neste processo, evidenciar seus pontos fortes e qualidades e realizar uma revisão das metas, verificando se as mesmas foram atingidas ou não ao longo de toda a intervenção.

Pode-se elaborar uma cartilha ou caderneta resumindo as técnicas encontradas e as técnicas de regulação emocional que podem ser aplicadas ao longo de toda a intervenção, com as técnicas de reestruturação cognitiva e pensamentos adaptativos levantados e com as estratégias de enfrentamento mais eficazes, diminuindo as reações ansiogênicas.

DESCRIÇÃO DAS SESSÕES DO PROTOCOLO EM SESSÕES ESTRUTURADAS

Para fins didáticos, foi elaborado um protocolo de orientação de estudos com os objetivos das sessões, instrumentos de avaliação, técnicas aplicadas e as referências indicadas.

- Sessão 1:

Os objetivos desta sessão são: 1) apresentar todo o escopo do protocolo de orientação de estudos; 2) realizar um levantamento das dificuldades do indivíduo ao longo do processo de aprendizagem; 3) realizar um levantamento das possíveis causas destas dificuldades; e 4) aplicar instrumentos de rastreio pré-intervenção.

Para a avaliação de rastreio pode-se indicar os seguintes instrumentos: “Questionário Metacognitivo” (LEAHY, 2019), “Escala de avaliação de Disfunções Executivas de Barkley” (BARKLEY, 2018), “Questionário de Crenças Disfuncionais” (BECK, 2007), “Inventário Beck de Depressão e Ansiedade” (CUNHA, 2012; BECK *et al.*, 1997), dentre outros que o profissional achar necessário.

- Sessão 2:

A segunda sessão tem como objetivo realizar uma devolutiva dos resultados dos instrumentos de avaliação e sua relação com as dificuldades de ensino-aprendizagem do indivíduo. Nesta sessão também são definidas as metas SMART para a confecção e andamento do protocolo de organização de estudos.

Como tarefa de casa é passada a confecção de uma lista com as disciplinas encontradas e seu nível de dificuldade.

- Sessão 3:

Após o levantamento das metas SMART do conteúdo a ser estudado, o objetivo da sessão é organizar a rotina de estudos do acadêmico. Para isso, podemos utilizar estratégias de confecção de rotinas e registro de atividades diárias (BECK, 2013). Nesta sessão é importante levantar os pensamentos e esquemas desadaptativos que permeiam o processo de estudo, assim como iniciar o processo de reestruturação cognitiva (BECK, 2013; 2007; BECK; CLARK, 2012).

É passado como tarefa de casa um Registro de Pensamentos Disfuncionais.

- Sessões 4 a 10:

O objetivo destas sessões é instrumentalizar o acadêmico com as estratégias de ensino mais eficazes de acordo com o caso. Neste ponto podemos usar as estratégias descritas na Tabela 2, as estratégias desenvolvidas por Fleury & Amaral (2018), estratégias envolvendo o mapa mental (MARQUES; AMARAL; PANTANO, 2020), dentre outras que possam vir a ser necessárias e indicadas para o caso em questão. O empirismo colaborativo é importante (BECK, 2013), pois permite que o indivíduo forneça *feedbacks* sinceros sobre seu desempenho ao longo das semanas de estudo para que juntos possam identificar a melhor forma de suprir as necessidades educativas e observar quais os possíveis empecilhos no processo de aprendizagem, etc.

Adicionalmente, as técnicas de inovação de comportamentos para procrastinação podem ser úteis (ZACKS; HEN, 2018; KNAUS, 2002), assim como as técnicas de reestruturação cognitiva, de resolução de problemas (BECK, 2013), regulação emocional (LEAHY; TIRSH; NAPOLITANO, 2014), geração de alternativas racionais (WRIGHT; BASCO; THASE, 2007), psicoeducação sobre as emoções e suas funções (CAMINHA; CAMINHA, 2017) podem ser importantes

e serem aplicadas e retomadas com frequência para assegurar a retenção daquele conteúdo, garantindo que o acadêmico se lembre do mesmo nos momentos extra consultório.

Igualmente importantes como atividades complementares, as tarefas de casa focam nos problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem de forma orgânica. Já o Registro de Pensamentos Disfuncionais (RPD) pode ser de suma importância neste processo, pois através dele podemos ver o padrão de pensamentos do paciente diante das diferentes formas de estudo, assim como as emoções emanadas. Assim, incentivar o paciente a realizar o RPD, registrando seus pensamentos no final de cada período de estudos, permite a automonitoração e estimula suas funções executivas (LIMA *et al.*, 2016).

As mini formulações propostas por Wright *et al.* (2012) podem ser de grande auxílio para que o paciente entenda seu funcionamento cognitivo, seus esquemas e suas crenças centrais relacionadas a seu desempenho e autoeficácia, além de sistematizar os achados ao longo do protocolo dentro do modelo cognitivo, porém focado em outra estrutura na qual a conceitualização cognitiva tradicional se torna complexa e, até certo ponto, dispensável, pois identifica diversos fatores que não serão trabalhados nas sessões de orientação de estudos.

- Sessão 11:

Esta sessão tem como objetivo reaplicar as escalas de rastreio de sintomas aplicadas no início do protocolo para realizar um parâmetro pré e pós intervenção. Deve-se também revisitar as metas delimitadas pelo paciente, realizando um levantamento do quanto estas foram cumpridas e quantas ainda faltam para serem realizadas. Neste momento podemos também realizar as demais orientações que ainda não foram passadas, reforçar o que não foi realizado e iniciar o paciente para a prevenção de recaída ou a definição de novas metas para um novo processo de intervenção.

- Sessão 12:

Esta última sessão tem como objetivo sintetizar as estratégias de prevenção de recaída, retomando as estratégias utilizadas pelo paciente ao longo de todo o processo de organização de estudos. Neste momento, podemos contar com recursos de apoio visual. A devolutiva dos instrumentos pré e pós intervenção pode ser organizada em gráficos e tabelas comparando o desempenho, assim como as estratégias trabalhadas podem ser sintetizadas em um formulário ressaltando as mais eficazes, as menos eficazes, os pensamentos reestruturados, as técnicas de regulação emocional eficazes ao longo do protocolo, dentre outras estratégias e técnicas que foram aplicadas pelo clínico.

Para tal, podemos utilizar cartões de enfrentamento (BECK, 2013; BECK, 2007; BECK *et al.,* 1997), caderno de recursos como uma estratégia mais lúdica para o paciente, como também pode ser usada a tabela de hipóteses, considerada uma ótima ferramenta de sintetização do trabalho clínico em Neuropsicologia (BOLOGNANI, 2015). A Figura 2 abaixo mostra um modelo extraído da intervenção com um paciente durante o processo de orientação de estudos com um dos autores do protocolo.

Figura 2 - Tabela de Hipóteses adaptado do trabalho de Bolognani (2015) durante o processo de orientação de estudos para sistematizar os achados durante a intervenção. (Arquivo pessoal do autor, extraído com autorização).

PROBLEMA/QUEIXA	META	HIPÓTESE	ESTRATÉGIA
Dificuldade em estruturar horários para o iniciar os estudos	Planejar horários específicos para estudar para o vestibular	Possíveis dificuldades em Planejamento, Automonitoramento e organização;	Montar quadro de rotina desde o horário que acorda até o horário que vai dormir delimitando especificamente os horários de estudo.
Dificuldade para se concentrar na matéria por muito tempo	Diminuir os comportamentos de procrastinação; Eliminar os distratores durante o período de estudo.	Possíveis dificuldades em funções executivas de controle inibitório, autonomitoramento e organização; Grandes quntidades de elementos disatratores quando se trata em estudar em casa.	Definir pausa regular entre o período de estudo (20 minutos) a ser marcado com despertador o seu início e seu final; Deixar o celular longe do alcance físico durante o período de estudo; Colocar a página do computador em modo tela cheia ou em modo tablet para evitar acesso à outros sites e páginas da web
Dificuldades em pontuar os pontos importantes em un texto.	Desenvolver capacidade de resumir textos com seus pontos principais.	Possíveis dificuldades em memória operacional e atenção alternada.	Procurar, no texto lido, por palavras chaves ou resumos ao final do texto; Acompanhar a leitura do texto com marca-texto ou canetas coloridas para destacar os pontos relevantes do texto; Realizar resumos periódicos com o assunto que reteu do conteúdo lido até então (a cada três ou quatro parágrafos);
Dificuldades em reter os principais conteúdos através de uma video-aula	Desenvolver a capacidade de realizar resumos através de video-aula	Possíveis dificuldades em memória operacional e atenção dividida	Pausar o vídeo após uma informação importante para ter oportunidade de anotar; Escrever apenas os pontos chaves, palavras-chave da aula e depois descrever em forma de tópicos; Realizar resumos períodicos escrevendo o assunto que reteu o conteúdo aprendido até então (a cada cinco ou dez minutos)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo sistematizar um protocolo de intervenção de estudos para prevenção de comportamentos relacionados à procrastinação acadêmica e à ansiedade em provas, mesclando os conhecimentos da Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) e da Neuropsicologia. Pode-se notar ao longo deste capítulo a integração de funções cognitivas importantes atreladas ao processo de aprendizagem, assim como a influência do processamento emocional na organização de estudos. O protocolo de intervenção instrumentaliza o paciente a identificar suas cognições, assim como define estratégias de estimulação cognitiva, organização, planejamento e aprendizado, permitindo que o indivíduo desenvolva novos repertórios comportamentais de maneira funcional e cumpra as metas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRISQUETA-GOMEZ, J. (org). *Reabilitação neuropsicológica:* abordagem interdisciplinar e modelos conceituais na prática clínica. Porto Alegre, Editora Artmed, 2012.

BADDELEY, A. *Working memory:* Theories, Models, and Controversies. Annu. Rev. Psychol. 63:1-29, 2012.

BARKLEY, R. A. *Escala de avaliação de disfunções executivas de Barkley – BDEFS:* Manual. São Paulo, Editora Hogreffe CETEPP, 2018.

BECK, A. T.; CLARK, D. A. *Terapia Cognitiva para transtornos de ansiedade.* Porto Alegre, Editora Artmed, 2012.

BECK, A. T. *et al.* *Terapia Cognitiva da depressão.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

BECK, J. S. *Terapia Cognitiva para desafios clínicos:* o que fazer quando o básico não funciona. Porto Alegre, Editora Artmed, 2007.

______. *Terapia Cognitivo-Comportamental, teoria e prática.* 2ª ed. Porto Alegre, Editora Artmed, 2013.

BOLOGNANI, S. A. P. *Tabela de hipóteses:* uma ferramenta para o trabalho clínico em reabilitação neuropsicológica. In, SANTOS, F. H.; ANDRADE, V. M.; BUENO, O. F. A. (org): Neuropsicologia hoje. 2ª ed., Porto Alegre, Editora Artmed, 2015.

BRITO, F. D. S.; BAKOS, D. D. G. S. *Procrastinação e Terapia Cognitivo-Comportamental:* uma revisão integrativa. Revista brasileira de terapias cognitivas. 9(1), 34-41, 2013.

CAMINHA, R. M.; CAMINHA, M. G. *Baralho da proficiência e da regulação emocional.* Novo Hamburgo, Editora Sinopsys, 2017.

______. *Baralho das emoções:* acessando crianças por meio do trabalho clínico. Novo Hamburgo, Editora Sinopsys, 2006.

CARVER, C. S.; SCHEIER, M. F. (1994). *Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction.* Journal of Personality and Social Psychology, *66*(1), 184-195. doi: http://10.1037/0022-3514.66.1.184.

CORSO, L. V.; DORNELES, B. V. *Qual o papel que a memória de trabalho exerce na aprendizagem da matemática?* Bolema, Rio Claro (SP), v. 26, n. 42B, p. 627-647, abr. 2012.

CUNHA, J. A. *Manual da versão em português das escalas Beck.* São Paulo, Capsi Livraria e Editora, 2016.

DANTAS, C.; RODRIGUES, C. C. *Estratégias metacognitivas como intervenção psicopedagógica para o desenvolvimento do automonitoramento.* Rev. Psicopedagogia; 30(93): 226-35, 2013.

DIAMOND, A. *Executive Functions.* Annu. Rev. Psychol. 2013.64:135-168

DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. *Avaliação Neuropsicológica Cognitiva.* Vol. 2 – Atenção e Funções Executivas. São Paulo, Memnon Edições Científicas, 2013.

______. *Avaliação Neuropsicológica Cognitiva.* Vol. 4 – Memória de trabalho. São Paulo, Memnon Edições Científicas, 2019.

ENUMO, S. F.; KERBAUY, R. R. *Procrastinação:* descrição de comportamento de estudantes e transeuntes de uma capital brasileira. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 1(2), 125-133, 1999.

FERREIRA, M. H. M. *Aprendizagem e problemas emocionais.* In: ROTTA, N. T., OHLWEILER, L. & RIESGO, N. S. (org): Transtornos de Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar, 2ª ed. Porto Alegre, Editora Artmed, 2016.

FLEURY, B.; AMARAL, R. G. *Neurociências aplicadas à técnicas de estudos:* técnicas práticas para estudar de maneira eficiente. São Paulo, Editora Viseu, 2018.

FOLKMAN, S.; LAZARUS, R. S. (1985). *If it changes it must be a process:* Study of emotion and coping on three stages of a college examination. Journal of Personality and Social Psychology, 48(1), 150–170. doi: http://10.1037/0022-3514.48.1.150

FORTES, A. B.; BARBOSA, M. *O modelo cognitivo-comportamental da procrastinação acadêmica:* uma revisão da literatura. Revista Brasileira de Psicoterapia, 20(1), 2018.

FRANCISCO, G. C. P. *Impacto da terapia cognitivo-comportamental para mudanças de redes neurais por exames de ressonância magnética funcional em transtornos de ansiedade.* (Monografia). São Paulo, Centro de Estudos em Terapia Cognitivo-Comportamental, 2019.

GONÇALVES, P. D.; SCARPARO, M. O. *Treino cognitivo com o uso do xadrez.* Baurueri, Editora Manole, 2020.

GONZAGA, L. R. V. *Enfrentando provas escolares:* relações com problemas de comportamento e rendimento acadêmico no Ensino Médio. Tese (Doutorado em Psicologia), Campinas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2016.

HOFMANN, S. G.; ELLARD, K. K.; SIEGLE, G. J. *Neurobiological correlates of cognitions in fear and anxiety:* a cognitive-neurobiological information-processing model, Cognition & Emotion, 26:2, 282-299, 2012.

HU, Y. *et al. The neural substrates of procrastination:* a voxel-based morphometry study. Brain & Cognition, 121, 11-16, 2018.

KANDELL, E. R. *et al. Princípios de neurociências.* 5ª ed. Porto Alegre, Editora Artmed, 2014.

KNAUS, W. *The procastiantion workbook:* your personalized program for breaking free for patterns that hold you back. Oakland, New Harbinger Publications, Inc, 2002.

KING, N. J.; OLLENDICK, T. H. *Children's anxiety and phobic disorders in school seettings:* Classification, assessment and intervention inssues. Review of Educational Research, 59(4), 431-470, 1989.

LANDEIRA-FERNANDEZ, J. *Neurobiologia dos transtornos de ansiedade*. In. RANGÉ, B.P. (org): terapia cognitivo comportamental: um diálogo com a psiquiatria. 2ª ed. Porto Alegre, Editora Artmed, 2011.

LEAHY, R. L. *Técnicas em Terapia Cognitiva:* manual do terapeuta. 2ª edo. Porto Alegre, Editora Artmed, 2019.

LEAHY, R. L.; TIRSH, D.; NAPOLITANO, L. A. *Regulação emocional em Psicoterapia:* Um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental. Porto Alegre, Editora Artmed, 2013.

LEON, C. B. R. *et al. Funções executivas e desempenho escolar em crianças de 6 a 9 anos de idade.* Rev. Psicopedagogia, 30(92): 113-20, 2013.

LOURENÇO, R. B. *A Terapia Cognitivo-Comportamental aplicada à procrastinação acadêmica e no TDAH:* Protocolo de Técnica. (Monografia). São Paulo, Centro de Estudos em Terapia Cognitivo-Comportamental, 2019.

LIMA, I. M. M. *et al. Interfaces entre a Terapia Cognitivo-Comportamental e a Neuropsicologia na prática clínica.* In: MALLOY-DINIZ, L. F.; MATTOS, P.; ABREU, N.; FUENTES, D. (org): Neuropsicologia aplicações clínicas. Porto Alegre, Editora Artmed, 2016.

MALLOY-DINIZ, L. F. *et al. Neuropsicologia das funções executivas e da atenção.* In: FUENTES, D.; MALLOY-DINIZ, L. F.; CAMARGO, C. G. P.; COSENZA, R. M. (org): Neuropsicologia: teoria e prática. 2ª ed., Porto Alegre, Editora Artmed, 2014.

MARQUES, A. P. P.; AMARAL, A. V. M.; PANTANO, T. *Treino de funções executivas e aprendizado.* Barueri, Editora Manole, 2020.

MARQUES, F. M.; YOKOMIZO, J. E.; OLIVEIRA, G. M. R. *Treino cognitivo de planejamento.* Barueri, Editora Manole, 2020.

ORSATI, F. T. *et al. Práticas para sala de aula baseada em evidências.* São Paulo, Memnon Edições Científicas, 2015.

RANGÉ, B. P.; BORBA, A. *Vencendo o pânico:* Terapia Integrativa para quem sofre equem trata de Transtorno de Pânico com Agorafobia. São Paulo, Editora Cognitiva, 2013.

RIBEIRO, F. S.; ALBUQUERQUE, P. B.; SANTOS, F. H. *Relação entre emoção e memória operacional:* evidências de estudos comportamentais e psicofisiológicos. Psicol. estud., v. 23, p. 1-17, e35734, 2018.

TOLEDO, A.G. *Contribuições da Terapia Cognitivo-Comportamental para procrastinação.* (Monografia), São Paulo, Centro de Estudos em Terapia Cognitivo-Comportamental, 2019.

UEHARA, E.; LANDEIRA-FERNANDES, J. *Um panorama sobre o desenvolvimento da memória de trabalho e seus prejuízos no aprendizado escolar.* Ciências & Cognição, Vol. 15 (2): 031-041, 2010.

WRIGHT, J. H.; BASCO, M. R.; THASE, M. E. *Aprendendo a Terapia Cognitivo-Comportamental:* um guia ilustrado. Porto Alegre, Editora Artmed, 2008.

WRIGHT, J. H. *et al. Terapia Cognitivo-Comportamental de alto rendimento para sessões breves:* guia ilustrado. Porto Alegre, editora, Artmed, 2012.

ZACKS, S.; HEN, M. *Academic interventions for academic procrastination:* a review of the literature. Journal of Prev, & Inter. in the Comunity. V. 48, n. 2, 117-130, 2018

Capítulo 44

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE COVID-19: UMA REFLEXÃO SOBRE A NECESSÁRIA RESILIÊNCIA E AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA

Guilherme Becker
PUCRS – guilherme.becker@edu.pucrs.br

Jéssica Carvalho Casali
PUCRS – jessica.casali@acad.pucrs.br

Laura Zilberman Iuchno
PUCRS – laura@iuchno.com.br

Berenice Moura da Roza
PUCRS – berenice.roza@pucrs.br

O presente artigo foi desenvolvido em meio à pandemia da COVID-19 (SARS-COV-2), que teve seu primeiro caso identificado no Brasil em fevereiro de 2020. A Organização Mundial da Saúde (OMS) tem orientado todas as nações quanto à importância do controle da transmissão do vírus. Entre as recomendações está uma das mais importantes, o distanciamento social, distanciamento físico. A orientação, apesar de não ser unanimidade entre os órgãos competentes, vem sendo adotada pelo Ministério da Saúde brasileiro, nas instâncias Federal, Estadual e Municipal.

Como forma de promover o isolamento social e por determinação dos governos, as escolas precisaram fechar suas portas, sendo um dos primeiros setores impactados pela pandemia do novo coronavírus. As aulas presenciais foram suspensas na educação básica e superior e medidas emergenciais foram adotadas, como modalidade de aulas *online*, envio de atividades pelas redes sociais institucionais ou mesmo impressa, e em alguns casos suspensão total das atividades (EXAME, 2020, documento eletrônico).

O número de infectados no Brasil cresceu rápido e, na metade do mês de setembro de 2020, de acordo com o Ministério da Saúde, esse número ultrapassou 4.400.000 de casos confirmados e 134.100 óbitos registrados pela doença no país (BRASIL, 2020, documento eletrônico). A cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, registrou, em meados de setembro de 2020, mais de 22.180 casos confirmados de infectados pela doença, e ultrapassou 880 óbitos por COVID-19, no mesmo período (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020, documento eletrônico).

Com tudo isso, os professores, tanto da rede privada quanto da pública, se depararam com muitas dificuldades na adaptação a esta nova forma de educar, de transmitir e dividir conhecimento, incluindo à falta de recursos tecnológicos e mesmo de suporte emocional (TEMPO, 2020, documento eletrônico). Esta nova realidade impactou

diretamente esses profissionais, desafiando-os a uma reinvenção de sua prática, tais como a produção de aulas em vídeos, aulas *online*, materiais interativos, adaptação às tecnologias, para alguns era praticamente uma descoberta das tecnologias. Esse momento exigiu um ajuste de seus cronogramas, provocando em muitos casos, um aumento da carga horária de trabalho, do tempo de dedicação às telas.

A partir desta nova realidade, que interferiu de forma significativa no universo escolar, este artigo teve como principal objetivo, voltar o olhar para as reformulações que esse momento impôs aos professores. Ante o exposto, o estudo buscou refletir a respeito da prática desses profissionais em meio à pandemia da COVID-19, levando em consideração as adversidades, as dificuldades e os impactos que a mesma provocou em todos, mas em especial no corpo docente escolar. O mesmo teve como base uma pesquisa de opinião. Na qual foram levantados depoimentos de nove professores de diversas etapas do ensino e diferentes escolas, vinculados tanta à rede pública quanto à rede privada, na cidade de Porto Alegre/RS.

RESILIÊNCIA E AUTOEFICÁCIA: PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA

Para a análise e discussão dos relatos apresentados, foram utilizados três eixos temáticos. O conceito de resiliência é debatido a partir dos trabalhos de Timm, Mosquera e Stobäus (2008), Samaniego e Boufleur (2017) e de Fajardo, Minayo e Moreira (2013). Em seguida, a relação entre autoeficácia e resiliência se dá baseada no trabalho de Fontes e Azzi (2012), que discutem tal articulação a partir de conceitos da Teoria Social-Cognitiva de Albert Bandura. Por fim, os apontamentos sobre resiliência na escola, com enfoque nos docentes, parte das revisões de literatura sistematizadas por Fajardo, Minayo e Moreira (2013) e Lettnin e colaboradores (2014).

Resiliência e autoeficácia foram os conceitos escolhidos para serem sondados e discutidos neste momento de crise, por serem habilidades relevantes para compreender as experiências dos professores durante este período e são também habilidades necessárias para o seu enfrentamento, considerando o impacto e possíveis adoecimentos. O conceito de resiliência surge de uma reflexão sobre o conhecimento científico trazido pela mudança do século, visando dar nova ênfase à promoção de potencial no lugar de privilegiar os eventos estressores e patológicos (INFANTE, 2005).

No desenvolvimento desse conceito, a autora reconhece duas gerações de pesquisadores: uma primeira que buscou descrever os fatores de proteção que levavam crianças em condições de vulnerabilidade a adaptarem-se de forma resiliente (KAPLAN, 1999 apud INFANTE, 2005), e a segunda que ampliou seu estudo do tema para uma compreensão de resiliência enquanto um processo e uma dinâmica entre fatores de risco e de proteção e o desenvolvimento de programas sociais que promovessem resiliência. Nos artigos selecionados para discussão neste trabalho, percebe-se a ênfase no segundo modelo de processo e dinâmica.

Já a autoeficácia remete à Teoria Social-Cognitiva proposta por Bandura em 1963 (PAJARES e OLAZ, 2011), inicialmente voltada para a importância dos modelos sociais no comportamento humano. Em 1977, a teoria foi ampliada para conter a ideia de que os indivíduos formam percepções sobre si mesmos, e podem usar tais percepções para controlar seu ambiente e alcançar seus objetivos. Surge, então, o conceito de autoeficácia. Outros aspectos relevantes da Teoria Social-Cognitiva são a concepção do sujeito como sendo auto-organizado, autorregulado, autorreflexivo e proativo, e a noção de que cognição, comportamento e ambiente são mutuamente influentes (PAJARES e OLAZ, 2011).

METODOLOGIA

Para este estudo, foi realizada uma coleta de dados através de uma pesquisa de opinião pública, com o objetivo de identificar a opinião de professores de diferentes escolas de educação básica, tanto da rede pública, quanto da rede privada de ensino, da cidade de Porto Alegre/RS, buscando identificar a necessária resiliência e a autoeficácia dos professores durante a pandemia. Com o aporte da pesquisa descritiva, que segundo Gil (2008), tem como objetivo mais importante a descrição das características de determinada população ou fenômeno, assim como as relações entre variáveis, permitindo correlacionar as mesmas a fim de obter hipóteses e respostas. Ainda de acordo com Gil (2008), a coleta de dados é fundamental para pesquisa, pois ela permite delinear o objeto de estudo.

Para tanto, devido às circunstâncias da pandemia e preservando as questões de isolamento social, foi encaminhado um correio eletrônico (e-mail) às escolas e professores, apresentando a proposta, bem como os pesquisadores, solicitando uma breve descrição sobre a adaptação ao contexto atual, enquanto professor(a). Dentre os questionamentos, procurou-se saber quais foram os maiores desafios, dificuldades, facilidades e aprendizados, assim como emoções, sentimentos e pensamentos frente à pandemia e consequentemente, ao isolamento social e os reflexos desse contexto no exercício de sua profissão. Para a compreensão dos dados, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre os conceitos de resiliência e autoeficácia. A revisão bibliográfica consiste em uma enunciação dos "interlocutores" com os quais o escritor travará o seu diálogo historiográfico e científico. Os autores constituem parte da riqueza do trabalho, não sendo conveniente negligenciá-los. A presença da revisão bibliográfica evita que repitamos propostas já realizadas e possibilita o surgimento de retificações, contestações e recolocação do problema, contribuindo

assim para o aperfeiçoamento da proposta temática inicial de um trabalho (BARROS; LEHFELD, 2007).

Os depoimentos coletados, que foram posteriormente analisados, comparados e integrados à revisão bibliográfica, se deram no período de abril à junho de 2020. Totalizando nove participantes, de diferentes instituições, privadas e públicas. A faixa etária, gênero/sexo, disciplinas lecionadas não foram analisadas neste estudo. Foi garantido o sigilo de suas identidades e demais informações dos educadores.

RESULTADOS

Através dos relatos recebidos foi possível observar as diferentes realidades e percepções, ainda que no exercício da mesma profissão. Em contraste com essa análise, pode-se inferir, também, que a maioria dos relatos expressaram sentimentos e reflexões semelhantes.

O conceito de resiliência surge no campo da física, significando a capacidade de um material retornar a seu estado original após ser submetido a uma tensão (TIMM; MOSQUERA; STOBÄUS, 2008). Transpondo esse conceito para a Psicologia, resiliência passa a ser a capacidade dos seres humanos de responderem e reagirem a uma situação de tensão sem sucumbir a ela (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2013). No contexto atual, diante de uma pandemia com suspensão das aulas por tempo indefinido, entendemos que os professores de todas as etapas da educação, em todos os diversos contextos do país foram demandados a modificarem a forma como ministram suas aulas, transferindo, algumas delas, para a modalidade *online*, sem nenhum período de adaptação ou treinamento, o que pode ser observado na fala da Professora 6: "Planejamento faz parte da rotina do professor,

agora gravar vídeos, editar, criar fóruns, encontros *online* foge a nossa rotina, a faculdade não prepara para isso". Unindo as dificuldades dos professores com as ferramentas virtuais e a ansiedade das famílias que também precisaram fazer uma adaptação de suas rotinas, percebemos nos relatos destes profissionais que a resiliência tem tornado-se uma habilidade essencial para superar as adversidades desta crise.

Samaniego e Boufleur (2017) definem resiliência como a soma de aspectos individuais de cada sujeito, seu contexto social, a quantidade e qualidade dos eventos aos quais é submetido e os fatores de proteção que possui. Alguns professores ressaltaram em seus relatos o fato de possuírem consciência de certos privilégios de suas escolas, em especial as de rede privada, cujos alunos possuem acesso à internet e boas condições de moradia. Tal questão ficou evidente no relato da Professora 1:

> Eu, como professora de uma escola particular, reconheço os privilégios da escola que eu trabalho tem. A grande maioria dos alunos tem acesso às plataformas virtuais: vídeo aulas, plataformas digitais, enfim, muito diferente de outras realidades que conhecemos que não estão podendo se manter ativas, como nós, nesse momento.

Já os profissionais da área pública demonstram preocupação com o acesso e a qualidade de vida de seus estudantes, que podem não possuir computadores ou celulares para participação nas atividades ou uma mesa adequada em casa para fazerem suas tarefas, o que pode ser exemplificado por meio do relato da Professora 5: "Sei que na realidade aonde trabalho estou atingindo poucos alunos, eles não têm na maioria um computador, o acesso a internet é limitado, passam fome, muitos perderam o emprego".

Contudo, também são os professores de escolas particulares que relatam maior cobrança por parte de suas instituições e pressão das famílias pela qualidade de conteúdo, o que provoca sentimentos

como ansiedade, como pode ser observado na fala da Professora 1: "É muito estresse, muita coisa nova, e além de tudo, essa urgência de produtividade que estamos sendo exigidos pela sociedade, a escola em que eu trabalho está exigindo ainda mais", ou ainda na expressão da Professora 4:

> Não existe mais a divisão de hora de folga, hora de trabalho e recreio. Toda hora é hora de trabalho. As perguntas se empilham fora da hora de aula e, se demoramos a responder, logo somos cobrados a atender senão pela escola, por nós mesmos.

É relevante destacar que resiliência não significa invulnerabilidade (TIMM; MOSQUERA; STOBÄUS, 2008). Significa permitir-se ser atingido pela situação e sofrer seus efeitos, mas suportar e desenvolver meios de lidar com o estresse do momento. Os mesmos autores salientam que não se retorna ao estado pré-situação estressora, ileso, pois a tensão irá deixar marcas. Os autores apontam a resiliência como um processo constante de elaboração de si mesmo, um trabalho interminável de reflexão e construção de um projeto existencial que busque felicidade e realização.

Nas circunstâncias atuais, ainda que haja retorno às atividades presenciais no âmbito da educação, não será um retorno sem marcas, o que é evidenciado através do relato da Professora 7:

> Mesmo que a gente retorne logo para as aulas, será impossível recuperar de maneira satisfatória. Enfim, não teremos uma vida normal neste ano. Vai ser um ano que vai deixar uma cicatriz profunda em todos, um espaço em branco que não será possível preencher.

Além das restrições físicas e protocolos de higiene que se farão necessários para controle do vírus, o conteúdo curricular não pôde seguir exatamente a programação realizada no início do ano. Em muitos dos relatos pode-se perceber a preocupação por parte dos docentes: conteúdos sendo trabalhados de maneira superficial,

a diferença de qualidade entre uma aula virtual e uma aula na qual os professores podem se valer da linguagem corporal e da interação com seus alunos, a dificuldade de se fazer uma avaliação à distância, além do fato de nem todos acessarem o conteúdo, como mostra a fala da Professora 7:

> Sinto falta da linguagem corporal, do rosto de interrogação que os alunos fazem quando eu explico alguma coisa que eles não entendem. Sinto falta de ver o brilho nos olhos daqueles que compartilham da mesma paixão que tenho por alguns assuntos e que no fim da aula eles se aproximam um pouco mais para trocar informações ou ajudar com a escolha da profissão.

Ou ainda a fala, da mesma professora, a respeito das avaliações no momento atual: "As avaliações são para cumprir exigências da escola. É só uma formalidade". Todos esses aspectos terão consequências, tanto na finalização deste ano, como nos próximos anos, exigindo flexibilidade dos professores ainda por um longo período.

Fontes e Azzi (2012) expõem a correlação entre crenças de autoeficácia e resiliência. As crenças de autoeficácia são entendidas como a crença do indivíduo em sua capacidade de organizar as ações que o levarão a atingir determinado objetivo (BANDURA, 1977; 1997 apud FONTES e AZZI, 2012), considerando também que tais crenças afetam diversas áreas da vida do indivíduo e seus resultados impactam diferentes faces da persistência diante da adversidade, como emoções, escolhas e habilidades. Também é apontado que o senso de autoeficácia pode ser desenvolvido através de mecanismos de modelação ou persuasão social, dependendo do estado emocional e das experiências de maestria do sujeito (BANDURA, 2004 apud FONTES e AZZI, 2012). Diversos professores, em seus relatos, expressam preocupação com a qualidade de suas aulas virtuais. Algumas das principais inquietações dizem respeito à falta de contato com os alunos nas aulas remotas, considerando que mesmo em encontros síncronos muitos alunos permanecem com suas câmeras

desligadas e interagem pouco com o professor. Além disso, relatam também dificuldades de se adaptar a este novo formato de aulas. Um dos relatos que evidenciam tais preocupações é o da professora 9:

> Sinto que não estou fazendo o meu melhor trabalho. Tenho a preocupação de que os alunos não estão aprendendo e é sempre uma ansiedade pra mim, pois às vezes parece que não estou dando aula pra ninguém pois *não sei quem de fato assiste os vídeos e os que estão nas chamadas*, às vezes estão com câmeras desligadas. Enfim, não tenho gostado, me sinto muito mais cansada do que antes.

A professora 6 também demonstra esse tipo de dificuldade:

> Foi muito difícil fazer os primeiros vídeos, ficar vendo o meu rosto o tempo todo, não conseguia me soltar, fazer parecer mais natural. Às vezes faço um planejamento criativo diferente, mas quando vou gravar o vídeo e explicar as atividades parece que não fica bom, não me sinto preparada, fico o dia todo me cobrando anotando ideias, pensando em como fazer melhor nesse momento. É difícil se adaptar com a câmera e ficar à vontade, não tenho desenvoltura para isso, penso que certamente as minhas aulas não estão com a mesma qualidade da sala de aula, onde posso ver o rosto dos meus alunos e ser eu mesma.

Por outro lado, também é evidente que alguns dos docentes demonstraram estar sendo capazes de se adaptar a sua nova rotina, apesar das dificuldades iniciais, como visto em outro trecho da fala da professora 6: “Como professora estou me reinventando, buscando recursos para oferecer aulas mais lúdicas, buscando dinâmicas, brincadeiras para ficar mais próxima das crianças mesmo que seja online”.

Um dos relatos mais significativos é o da professora 2, que afirma ter sentido forte preocupação no início da pandemia, mas conseguiu adaptar-se através da adesão a uma rotina que equilibra lazer e trabalho, além da possibilidade de manter contato com entes queridos, ainda que virtualmente:

> Mas me adaptei sem me deprimir penso eu. Tenho uma rotina: levanto tomo meu café, depois tomo meu banho troco de roupa (como se fosse sair), depois faço meu chimarrão que tomo ouvindo música, preparo meu almoço (detesto cozinhar). A tarde vejo TV e trabalho (parte complicada pois não tenho computador e faço tudo pelo celular). A noite vejo filmes (que já cansei) e leio algum artigo. Não esquecendo de estar nas redes sociais. Meus filhos não moram aqui então quando dá fazemos chamada de vídeo juntos. Agora escrevendo aqui vi que estou bem até!

Este relato é relevante para demonstrar a relação entre autoeficácia e resiliência, pois é possível inferir a crença da professora em sua própria capacidade de organizar e manter uma rotina funcional sem sucumbir às preocupações e dificuldades que se apresentaram de início. Também se pode ver a influência dessa crença nas escolhas, habilidades e emoções que levam essa profissional a estar persistindo à adversidade sem adoecer.

O conceito de agência humana considera que o indivíduo não apenas sofre as influências do meio, como também produz efeitos sobre seu comportamento e sobre as circunstâncias de sua vida (BANDURA, 2001 apud FONTES e AZZI, 2012). Relacionam-se à ideia de agência as capacidades humanas de intencionalidade, antecipação, autorregulação e reflexão. Esse conceito permite pensar a recuperação pós-trauma através do mecanismo de autoeficácia, pois ele impactaria na resiliência e na vulnerabilidade ao estresse (BANDURA, 1997; 2001 apud FONTES e AZZI, 2012). Partindo do exemplo de um desastre natural, os autores ressaltam que a crença em sua própria capacidade de enfrentamento traria repercussões em habilidades necessárias desde a obtenção de recursos e seguros até a manutenção de rotina e relações afetivas e regulação emocional (BENIGHT e BANDURA, 2004 apud FONTES e AZZI, 2012).

A pandemia, por seu caráter inteiramente novo e pela grande dificuldade para se prever seus efeitos a longo prazo e a indeterminação

acerca de quando será seguro retornar às atividades presenciais, pode ser considerada um evento traumático. Portanto, deve-se pensar sobre a maneira como os sujeitos estão enfrentando tal situação e as consequências desse período em seu futuro. É possível aqui resgatar novamente o relato da Professora 2, e como foi capaz de adaptar-se a uma nova rotina que permitiu enfrentar as dificuldades impostas pelo isolamento de forma resiliente e mantendo suas relações afetivas. Outra fala interessante é da Professora 4:

> Estou fazendo um curso de edição de vídeos e tecnologias virtuais em educação porque penso que o mundo nunca mais será o mesmo e nunca é tarde para aprender a nadar se tudo em volta de ti está virando um grande oceano.

Nesta fala, novamente podemos ver um movimento de adaptação, não somente ao momento de pandemia, mas também às mudanças geradas por esse momento que continuarão a impactar a vida e a forma de se fazer educação mesmo quando o isolamento social estiver acabado. Também se percebe o mecanismo de autoeficácia na Professora 4, que indica acreditar que pode aprender algo neste momento de dificuldade que lhe será útil no futuro. Assim, a professora apresenta as habilidades necessárias para organizar-se diante do imprevisto, e é provável que apresente bons recursos para sua recuperação após o trauma da pandemia.

Sobre a autoeficácia de professores, é ressaltado que esta tem impactos significativos no processo educativo como um todo, pois está relacionada à escolha de estratégias educativas e sua flexibilidade de aplicação, reconhecendo as particularidades de seus alunos (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006 apud FONTES e AZZI, 2012). Tal adaptação às necessidades individuais dos alunos é um dos grandes desafios da educação à distância, como evidencia a Professora 1: "A especificidade de cada aluno, do tempo de aprendizagem de cada um,

as estratégias personalizadas são muito difíceis pelo EAD, e muitas vezes nem acontecem".

Outros professores também demonstram em seus relatos uma preocupação com a qualidade do ensino remoto e a dificuldade de dar atenção especializada aos alunos com diferentes demandas. Pode-se pensar no impacto dessas dificuldades na autoeficácia dos professores, relacionado ao fato de que muitos deles afirmaram ter a sensação de que suas aulas virtuais não têm a mesma qualidade das presenciais. Porém, também há relatos sobre como esses professores têm buscado novas alternativas, reinventando-se nesse momento de crise e buscando manter a qualidade do ensino, apesar das dificuldades.

Um estudo feito por Quing e Day (2007 apud FONTES e AZZI, 2012) com 300 professores encontrou maior resiliência nos professores que possuíam maior sentido de vocação, maior senso de autoeficácia e apoio de sua instituição. As escolas foram mencionadas em diversos relatos pela cobrança aos professores por uma adaptação às aulas remotas, contribuindo para a sensação de estresse e pressão que os profissionais sentiam, mas também há relatos positivos sobre apoio e preparo das instituições. Por exemplo, a Professora 1 traz um relato de exigência que gera desgaste e ansiedade: "(...) essa urgência de produtividade que estamos sendo exigidos pela sociedade, a escola em que eu trabalho está exigindo ainda mais".

Já a Professora 4 apresenta um elogio à estrutura da escola, e parece uma das poucas docentes a possuir experiência prévia com atividades de ensino a distância: "(...) a escola tem uma estrutura muito boa para tal. Somos uma escola com uma boa estrutura, e já fazíamos algumas atividades virtuais. Não é uma linguagem completamente nova para nós".

A falta de conhecimento sobre metodologias virtuais parece ser um dos aspectos de maior impacto na autoeficácia e resiliência dos professores que apresentaram seus relatos, principalmente pelo período curto de adaptação que lhes foi oferecido. Assim, surgem os sentimentos de insegurança sobre a qualidade do ensino. A Professora 4, que contava com maior conhecimento de tais tecnologias previamente, apresenta um relato de adaptação, mencionando a organização de seus materiais e o fato de estar fazendo um curso externo à escola sobre o tema, apesar de também trazer ansiedades. Ainda assim, nota-se a influência do papel da instituição e seu apoio aos professores na capacidade de resiliência dos profissionais.

Fajardo, Minayo e Moreira (2013) concebem que a escola pode ser um local no qual se possa promover educação para a resiliência, pensando esta enquanto um recurso de prevenção de problemas de saúde e relacionada ao êxito escolar. Para isso, os autores propõem a transformação da escola em uma comunidade resiliente, visto que, segundo Yunes (2001 apud FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2013) a melhoria do ambiente da escola seria suficiente para a resolução de muitos de seus problemas. Para que ocorra tal transformação, os autores salientam a importância do papel do professor, pois para ensinar resiliência, ele próprio deve possuir essa qualidade. Contudo, também chamam atenção para as diversas adversidades que um professor pode encontrar em seu ambiente de trabalho atualmente, como carga horária e atribuições excessivas, com o trabalho real sendo muito maior do que o prescrito, pouco tempo de descanso, falta de autonomia, falta de apoio de colegas ou supervisores, entre outras (GROTBERG, 2006 apud FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2013). Tais adversidades, comuns mesmo anteriormente à pandemia, permanecem presentes e são explicitadas na fala da Professora 6:

> O trabalho aumentou, pois o planejamento precisa ser escrito passo a passo das atividades com todas as explicações em uma linguagem que os pais possam entender os comandos,

> o conteúdo precisa ser adaptado, as atividades são postadas na plataforma, também preciso prestar assessoria online aos alunos, responder e-mails das famílias e fazer a correção das atividades que solicitamos retorno.

O Relatório Delors (2006 apud TIMM; MOSQUERA; STOBÄUS, 2008) também chamava atenção para uma demanda excessiva sobre o professor, sendo esperado dele que corrija as falhas de outras instituições, além das transformações dos meios de comunicação que acabam por "invadir" a escola e a sensação de isolamento e críticas constantes. Um aspecto que chama atenção nos relatos analisados é o sentimento por parte dos professores de que seu trabalho aumentou, referindo ao tempo gasto para se elaborar uma atividade a ser realizada pelos estudantes em casa, para gravar uma videoaula satisfatória e por estarem recebendo mais mensagens das famílias de seus alunos, especialmente fora do horário de aula. Isto fica evidente na fala da Professora 6 novamente quando ela diz:

> Na segunda semana começou a cobrança para que junto com a aula por escrito fosse o vídeo e logo a exigência foi de vídeo todos os dias. Algumas famílias reclamando sobre ter que ensinar o filho, sobre ter que fazer o trabalho da professora, preocupados com a letra que o professor omitiu na palavra. Sobre os vídeos cada vez com uma exigência maior, cuidar iluminação, ruídos, ambiente, vícios de linguagem, volume, velocidade da fala e assim por diante. Para quem trabalha 40 horas por semana, precisa de 10 vídeos por semana, imagina quantos vídeos preciso gravar até ficar bom.

Lettnin (*et al,* 2014) apontam que mudanças sociais, econômicas e políticas em nossa sociedade levaram a uma crescente desvalorização cultural do papel do professor. Tal desvalorização, somada às demais dificuldades que os professores podem encontrar em seu ambiente de trabalho, pode levar a um quadro chamado pelos autores de mal-estar docente, havendo manifestação de sintomas físicos, cognitivos ou emocionais negativos. Jesus (2004 apud LETTNIN *et al*, 2014) conceitua

três etapas no desenvolvimento do mal-estar docente: primeiro as exigências relacionadas ao trabalho esgotam os recursos do professor, causando estresse; então esse professor aumentará seus esforços, na tentativa de corresponder às exigências; e por fim começará a manifestar sintomas. Fica evidente que a condição de isolamento social imposta como medida de contenção da pandemia tem gerado em diversas pessoas sentimentos de ansiedade e depressão, e os professores não são imunes a tais sentimentos. Porém, por outro lado, eles também precisam mostrar-se bem a seus alunos e lidar com suas próprias questões emocionais, como diz a Professora 6:

> Às vezes mesmo angustiada, desmotivada tento me arrumar, maquiar e gravo as minhas aulas sorrindo, pois nesse momento precisamos ao máximo transmitir uma imagem tranquila para as crianças, dizer a eles que vai ficar tudo bem e que logo estaremos de volta a nossa rotina.

Podemos perceber as etapas do mal-estar docente em diversos dos relatos: como os professores não conheciam as ferramentas usadas para aulas *online* e tiveram que repensar suas aulas para dar conta de uma nova modalidade, como sentem-se trabalhando em dobro e dando o seu melhor, mas além das cobranças da escola e da família, sentem uma cobrança interna muito grande, e como desenvolveram sintomas como cansaço, desmotivação, entre outros. O que fica evidente é uma necessidade de ouvir esses profissionais e buscar atender suas demandas para assim beneficiar o processo educativo como um todo. Para Lettnin e outros (2014), a promoção de resiliência nas práticas docentes é uma maneira de melhoria da qualidade de vida e da saúde mental e emocional do professor, sendo considerada fundamental para seu bem-estar pessoal e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos que os relatos aqui expostos e discutidos foram obtidos durante o mês de abril, em um período ainda inicial do isolamento social, e não houve acompanhamento durante os meses seguintes. É plausível inferir que os sentimentos e estratégias de enfrentamento dos docentes podem ter sofrido alterações com o avanço do período de *home office*, assim como as demandas apresentadas pelas escolas e famílias. Novos estudos acerca das repercussões do isolamento social continuam sendo de extrema relevância, necessários para a compreensão desse assunto ainda muito novo.

Como ressaltado por Fontes e Azzi (2012), o desenvolvimento de crenças resilientes pode ser um fator protetivo para lidar com momentos de dificuldades. Segundo as autoras, programas que visem o desenvolvimento de tais crenças devem focar em algumas habilidades de enfrentamento, em especial: resolução de problemas; busca de suporte social; tomada de decisão e comunicação. Assim, pensando na possibilidade de intervenções durante o quadro atual, no qual atividades educativas presenciais permanecem suspensas, ou no momento em que o retorno à modalidade presencial for possível, serão relevantes as intervenções no âmbito da resiliência e da autoeficácia para manutenção da saúde mental dos profissionais da educação.

Por fim, salientamos a importância de a Psicologia Escolar voltar seu olhar também para a figura do professor, pois as habilidades em autoeficácia e resiliência desses profissionais trazem impactos significativos para todo o processo ensino-aprendizagem (FONTES e AZZI, 2012). Portanto, cuidar da saúde mental dos docentes, em especial durante um período em que tantas adaptações foram necessárias em tão pouco tempo, é essencial para um processo educativo de qualidade.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aidil J. da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Fundamentos de Metodologia Científica.* 3ª. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Coronavírus Brasil.* Disponível em: < https://covid.saude.gov.br/ >. Acesso em: 17 de set. de 2020.

Covid-19: Professores relatam pressão e falta de suporte no ensino a distância. O Tempo. 22 de mai. de 2020. Disponível em: < https://www.otempo.com.br/brasil/covid-19-professores-relatam-pressao-e-falta-de-suporte-no-ensino-a-distancia-1.2340613> Acesso em: 29 de jun. de 2020.

Com coronavírus, redes de ensino enfrentam paralisação e aulas remotas. *EXAME*. Disponível em: <https://exame.com/brasil/com-coronavirus-redes-de-ensino-enfrentam-paralisacao-e-aulas-remotas/>. Acesso em: 29 de jun. de 2020.

FAJARDO, I. N., MINAYO, M. C. de S., MOREIRA, C. O. F. *Resiliência e prática escolar: uma revisão crítica.* Educ. Soc. Campinas, v. 34, n. 122, p. 213-224, jan./mar., 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000100012&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 29 set. 2020.

FONTES, A. P.; AZZI, R. Crenças de Autoeficácia e Resiliência: Apontamentos da Literatura Sociocognitiva. *Estudos de Psicologia*. Campinas, v. 29, n. 1, p. 105-114, jan./mar., 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2012000100012&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 29 set. 2020.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INFANTE, F. A Resiliência como Processo: uma Revisão da Literatura Recente. In: MELLO, A., OJEDA, E. N. S e colaboradores. *Resiliência, Descobrindo as Próprias Fortalezas.* Artmed, 2005.

LETTNIN, C. *et al.* Resiliência e educação: aportes teórico-práticos para a docência. *Revista Contrapontos* - Eletrônica. v. 14, n. 2, p.322-338, mai./ago., 2014. Disponível em: https://siaiap32.univali.br//seer/index.php/rc/article/view/4756 Acesso em 29 set. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *COVID-19 Casos e Óbitos,* 2020. Disponível em: <.https://susanalitico.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html> Acesso em: 16 de set. de 2020.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria Social Cognitiva e Autoeficácia: Uma Visão Geral. In: BANDURA, A. *et al. Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos.* Artmed, 2011.

SAMANIEGO, J. G. S., BOUFLEUR, E. M. Resiliência e Educação: como o professor e sua metodologia podem desenvolver habilidades de enfrentamento às adversidades. *Revista Magsul de Educação da Fronteira.* Faculdades Magsul, v. 2, n. 1, p. 221-250, mar., 2017. Disponível em: http://bibmagsul.kinghost.net/revista2016/index.php/educfronteira/article/view/286/0 Acesso 29 set 2020.

TIMM, E. Z.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência. *Educação*. Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 39-45, jan./abr., 2008. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2755 Acesso 29 set. 2020.

ÍNDICE REMISSIVO

D

E

F

G

H

I

L

M

Q

R

S

T

U

V

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

ORGANIZADORES

BRENO DE OLIVEIRA FERREIRA

Psicólogo e pedagogo, especialista em Psicologia da Educação (UEMA), mestre em Ciências e Saúde (UFPI), doutor em Saúde Coletiva (Fiocruz) e professor da Graduação e do Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

FAUSTON NEGREIROS

Psicólogo, Mestre e Doutor em Educação pela UFC. Pós-Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela USP. Professor Associado da Universidade Federal do Piauí/UFPI, no qual é professor-pesquisador dos Programas de Pós-Graduação (Stricto Sensu) de Psicologia e Ciência Política. Coordenador do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Psicologia Educacional, Desenvolvimento Humano e Queixa Escolar/ PSIQUED. Compõe a diretoria da Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional/ABRAPEE (gestão 2020-2022). Membro do Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade. Membro do GT Psicologia e Política Educacional da ANPEPP.

AUTORES E AUTORAS

ALDENOR BATISTA DA SILVA JUNIOR

Doutorando em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) - (Bolsista Capes). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) - (bolsista Capes). Graduado em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Tem interesse pela interface Psicologia e Educação, contribuindo para investigações e pesquisas sobre a formação e a atuação do psicólogo escolar e educacional na América Latina.
ALESSANDRA ANICETO FERREIRA DE FIGUEIRÊDO - Psicóloga graduada pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, Doutora em Saúde Coletiva pelo

Instituto de Medicina Social-IMS da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ, Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Atualmente, é Professora Adjunto A no curso de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Campus Macaé-RJ.
ALEX RIBEIRO SILVA - Psicólogo pela Universidade Federal do Vale do São Francisco, especialista em Educação Inclusiva, atualmente é psicólogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Picuí.
ALEXANDRA AYACH ANACHE - Professora Titular da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia da USP e Pós-doutorado em Educação pela UNB.

ALÉXIA THAMY GOMES DE OLIVEIRA

Psicóloga, mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, doutoranda na mesma instituição, professora na Universidade Potiguar - UnP - e coordenadora do projeto Cultura Surda e Diversidade do Programa de Extensão do Serviço Integrado de Psicologia da Universidade Potiguar.
ALINE SPACIARI MATIOLI - Psicóloga pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em saúde mental, psicopatologia e psicanálise pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É psicóloga clínica e psicóloga do Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Ivaiporã.
ALINE VILHENA LISBOA - Psicóloga graduada pela Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF, Minas Gerais, tem estágio Pós-doutoral em Clínica e Subjetividade pela Universidade Federal Fluminense-UFF, Mestre e Doutora em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica-PUC do Rio de Janeiro. Atualmente, é Professora no curso de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Campus Macaé-RJ.

ALLAN HENRIQUE GOMES

Doutor em psicologia (UFSC), professor do programa de pós-graduação em educação (PPGE-Univille) e supervisor de estágio em psicologia educacional.

ANA CAROLINA LEAL FOLHA DE CASTRO

Psicóloga pela Universidade da Amazônia – UNAMA, Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, e atualmente é Psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA/ Campus Tucuruí.

ANA CAROLINA PINTO SOARES

Mestre em Ciências e Saúde e especialista em Neuropsicologia, Terapia Cognitivo-comportamental e Atenção Psicossocial. Professora do Curso de graduação em Psicologia da Uninassau, Psicóloga da SEMCASPI e do Centro Integrado de Reabilitação (CEIR) onde atua com crianças e adolescentes com diferentes condições e contextos variados.

ANA CAROLINE GOMES LEMOS

Graduanda no curso Bacharel em Psicologia na Faculdade Maurício de Nassau (UNINASSAU) - Campus Redenção, Teresina/PI. Estagiária com a função de Auxiliar de Inclusão em uma Escola pública, por meio da Semec.
ANA CAROLINE INÁCIO DE ALENCAR AGUIAR - Psicóloga pela Faculdade Facid/Wyden; pós-graduanda em Psicologia Escolar Educacional (UNIFSA) e pós-graduanda em Suicidologia (FAEVE); atualmente é psicóloga escolar do Instituto Dom Barreto – Escola Popular Madre Maria Villac.
ANA MARIA BATISTA CORREIA - Graduada em Psicologia pela Faculdade Santo Agostinho, especialista em Psicologia da Educação pela Universidade Federal do Piauí, Mestre em Educação pela UFPI, atuou como psicóloga comunitária, como professora, atua como psicóloga escolar há nove anos e atualmente é psicóloga da Universidade Federal do Piauí.

ANA RAQUEL DE OLIVEIRA

Psicóloga pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), doutora em Psicologia Social (UFPB), e atualmente é docente na Universidade Federal do Piauí-Campus Ministro Petrônio Portella e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Neurociências e Educação (NEPNE/UFPI).

ANA VIRGÍNIA MARIA DA SILVA

Graduanda de Psicologia pela Universidade Federal do Piauí/UFPI. Membro do Núcleo de Pesquisa e Estudos em Desenvolvimento Humano, Psicologia Educacional e Queixa Escolar/PSIQUED. Membro do Núcleo Piauí do Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade.

ANDREA KISS ALVES GONÇALVES

Pedagoga pela Universidade Estadual do Piauí, especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Metropolitana, pesquisadora do Núcleo de Estudos e pesquisas em Neurociências e Educação (NEPNE/UFPI) e atualmente é professora da educação infantil.
ANDREIA MENDES DO SANTOS - Psicóloga. Mestre e doutora em serviço social. Professora e pesquisadora dos PPGEDu e PPGCS da PUCRS.

Professora do Curso de Psicologia da PUCRS. Supervisora de estágio em Psicologia Escolar.

ANELIANA DA SILVA PRADO

Psicóloga pela Universidade Federal do Paraná, especialista em Gestão Pública pela Faculdade João Bagozzi, mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Paraná, doutoranda em Psicologia na Universidade Federal do Paraná, atualmente é psicóloga do Instituto Federal do Paraná-Campus Curitiba.

ANNA PAOLA SIVINI LINS E SILVA

Psicóloga pela Universidade Federal da Paraíba, Mestra em Gestão nas Organizações Aprendentes pela Universidade Federal da Paraíba, atualmente é psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus João Pessoa.

ANNY CAROLINE GOMES NOLASCO

Psicóloga pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, faz curso de formação na Abordagem Centrada na Pessoa (Projeto Conexão Formativa). Trabalha na equipe de psicologia escolar, da Escola Maria Montessori (Brasília - DF) e, também, realiza atendimentos clínicos de crianças e adolescentes em consultório particular.

BEATRIZ DA SILVA DIAS

Graduanda do último período de Psicologia pela Universidade Potiguar (UNP), estagiária do Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS Natal, integrante do projeto Cultura Surda e Diversidade do Programa de Extensão do Serviço Integrado de Psicologia da Universidade Potiguar e estagiária do Núcleo de Atores do curso de Psicologia na UNP.

BEATRIZ MACEDO BUCHMANN

Graduanda em psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, compõe a equipe de psicologia escolar, como estagiária, na Escola Maria Montessori, localizada no Distrito Federal.

BERENICE MOURA DA ROZA

Psicóloga. Especialista em Psicologia Escolar. Pós-Graduada em Educação Especial. Psicóloga na rede privada de Porto Alegre/RS, Supervisora de Estágio do Núcleo de Psicologia Escolar e Educacional PUCRS. Membro da Comissão de Educação do CRPRS. Membro da ABRAPEERS.

BRUNO EDUARDO PROCOPIUK WALTER

Doutor em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e psicólogo escolar no Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Colombo.

CAIO PEREIRA DE SOUSA

Graduando no curso Bacharel em Psicologia na Faculdade Maurício de Nassau (UNINASSAU) - Campus Redenção, Teresina/PI.

CAMILA MOURA FÉ MAIA

Psicóloga formada pela Universidade de Brasília, mestra e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar na Universidade de Brasília. É psicóloga escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 2012.

CAMILA SILVA MARQUES SERRATI

Psicóloga pela Universidade Federal de Uberlândia (2017). É mestranda em Psicologia, na linha de Processos Psicossociais em Saúde e Educação, na mesma instituição. Tem desenvolvido pesquisas sobre queixas escolares e o enfrentamento à medicalização da educação por meio da arte.

CAMILLA CORSO SILVEIRA

Psicóloga pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela (UFPR), especialista em Expressões Criativas Terapêuticas pelo Instituto de Psicologia Aplicada de Lisboa, mestre em Emoções pelo Instituto Universitário de Lisboa, atualmente é psicóloga do Instituto Federal do Paraná-Campus Curitiba.

CARLA CRISTINA KAWANAMI

Psicóloga pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), e atualmente é psicóloga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – campus Registro.

CARLOS ALEXANDRE CAMPOS

Graduado em Psicologia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Possui Formação em Orientação Profissional e de Carreira pelo Instituto do Ser. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina.

CARLOS EDUARDO GONÇALVES LEAL

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre em Educação pela UFPI. Especialista em Psicologia da Educação pela UFPI. Psicólogo formado pelo Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA). Atua como Psicólogo na UFPI e como Docente no Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA).

CAROLINA FREITAS DE LIMA

Psicóloga pela PUCRS, é colaboradora da Comissão de Educação do CRPRS e do Grupo de Pesquisa "Relações Interpessoais e Violência: Contextos Clínicos, Sociais, Educativos e Virtuais" da PUCRS. Faz formação em Psicologia Escolar no CAPE, trabalha na Educação Infantil em um colégio particular de Porto Alegre/RS e oferece consultoria para escolas.

CAROLINA MARTINS MORAES

Psicóloga graduada pela Universidade Estadual do Piauí/UESPI. Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Piauí/UFPI. Pesquisadora pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí/ FAPEPI, vigência 2018/2019. Membra do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Desenvolvimento Humano, Psicologia Educacional e Queixa Escolar/PSIQUED. Membra da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional/ABRAPEE. Experiência em Psicologia Escolar na Secretaria de Educação do Estado do Piauí/SEDUC-PI.

CELESTINO JOSÉ MENDES GALVÃO NETO

Psicólogo graduado pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB; Doutor em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Atualmente, é Professor no curso de Psicologia da Faculdade de Macapá-FAMA.

CHRISTIANE MARIA RIBEIRO DE OLIVEIRA

Psicóloga pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestra em Educação também pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Recife.

CLÁUDIA MARIA DA COSTA LUSTOSA

Pedagoga, professora e psicóloga. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (UNADES). Servidora estatutária pela Secretaria Estadual e Municipal de Educação - SEDUC e SEMED. Atualmente, Conselheira Psicóloga Vice-Presidente do CRP20-AM, RR.

CLÁUDIA SILVA DE SOUZA

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), mestre em Psicologia Aplicada pelo Instituto de Psicologia da UFU, especialista em Psicopedagogia pela FACED/UFU. Atua como psicóloga escolar/ docente da Área de Psicologia Escolar do CAp/ Eseba UFU.

CRISTIANA GALENO DA COSTA PEREIRA

Psicóloga pela Faculdade Santo Agostinho (FSA) (2005), especialista em Psicologia Clínica pela Faculdade Santo Agostinho (FSA), e desde 2010 é psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) - Campus Piripiri.

CRISTINA MIYUKI HASHIZUME

Psicóloga, doutora em Psicologia Escolar (IPUSP, 2010). Atua na graduação em Psicologia e no Programa de Pós Graduação em Educação da UMESP. Orienta trabalhos em Psicologia e Políticas Públicas, Trabalho, Direitos Humanos, Educação inclusiva e patologização dos problemas de aprendizagem.

CYNARA CARVALHO DE ABREU

Psicóloga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mestrado em Administração e doutorado em Educação ambos pela UFRN. Professora do Departamento de Psicologia da UFRN. Experiências na área de Psicologia Organizacional e do Trabalho e Psicologia Clínica Fenomenológica.

DÉBORA MAGALHÃES ARAÚJO

Graduada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú/UVA. Graduanda de Psicologia pela Universidade Federal do Piauí/UFPI. Membro do Núcleo de Pesquisa e Estudos em Desenvolvimento Humano, Psicologia Educacional e Queixa Escolar/PSIQUED. Membro do Núcleo Piauí do Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade.

DENISE D'AURIA-TARDELI

Formação em Psicologia e Pedagogia. Mestrado em Educação e Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, ambos pela USP. Pós-doutorado em Educação também pela USP. Professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de SP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa sobre Convivência democrática e Clima Escola na mesma universidade.

DENISE DE CARVALHO SILVA

Graduanda no curso Bacharel em Psicologia na Faculdade Maurício de Nassau (UNINASSAU) - Campus Redenção, Teresina/PI. Membro da Liga Acadêmica de Terapia Cognitivo Comportamental (LATCC). Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinar de Políticas Públicas de Saúde GEIPPS, (FACIME-UESPI).

DENISE DE CARVALHO SILVA

Graduanda no curso de Bacharelado em Psicologia pela Faculdade Maurício de Nassau (UNINASSAU) - Campus Redenção, Teresina/PI. Membro da Liga Acadêmica de Terapia Cognitivo Comportamental - LATCC, Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinar de Políticas Públicas de Saúde GEIPPS, (FACIME-UESPI).

DRYELLE DE CASTRO MELO

Psicóloga Escolar e Psicóloga Clínica. Graduada em Psicologia e Pós-graduanda em Psicologia Escolar pelo Centro Universitário Santo Agostinho. Pós-graduanda em Gestalt-terapia com ênfase em Psicoterapia na Faculdade Inspirar. Co-fundadora do Projeto Psicólogos de Plantão - a serviço da Vida.

EDVÂNIA BONATTO PAULETTI

Pedagoga (PUCRS, 2006), psicóloga (PUCRS, 2013). Esp. Alfabetização e Letramento (PUCRS, 2008), Orientação e supervisão escolar (UCAM, 2017) e Educação Inclusiva-Atendimento Educacional Especializado (PUCRS, 2020). Experiência em escolas privadas desde 2004.

ELANA DO PERPÉTUO SOCORRO MAGNO COELHO

Psicóloga pela Universidade Federal do Pará, especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade da Amazônia, e atualmente é psicóloga do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Santarém.

ELIANE QUEIROZ CUNHA PRALON

Pedagoga pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, especialista em Inclusão Escolar pela Faculdade Adventista de SP e psicopedagogia clínica pela Faculdade Horley, atualmente é Coordenadora Pedagógica do Colégio Adventista do Campo Limpo e Professora do Ensino Superior do UNASP – Centro Universitário Adventista de São Paulo. É mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de SP.

ELIVELTON CARDOSO VIEIRA

Psicólogo pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI; pós-graduando em Suicidologia (FAEVE); atualmente é psicólogo escolar do Instituto Dom Barreto – Escola Popular Madre Maria Villac.

ELLEN BELMONTE BARROS

Psicóloga, mestre em psicologia na linha de pesquisa processos psicossociais pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Servidora efetiva da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas, no cargo de psicóloga, desde 2013.

EMILY ROSÁRIO MENEZES

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

ERICA LARISSA FERNANDES DE SOUZA

Estudante de Psicologia do 6º período pela Universidade Potiguar, integrante do projeto Cultura Surda e Diversidade do Programa de Extensão do Serviço Integrado de Psicologia da Universidade Potiguar (2020 – atual) e da Liga Acadêmica dos Estudos da Pessoa – Ambiente (2020 – atual), monitora da disciplina Instrumentos e Recursos da Avaliação Psicológica (2019 – 2019).

EROTIDES ROMERO DANTAS ALENCAR

Mestra em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), especialista em Ciências Criminais pelo Centro de Ensino Unificado de Teresina (CEUT), bacharel, licenciada e formada em psicologia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e psicóloga do IFPI – Campus Parnaíba desde 2010.

FABÍOLA GIACOMINI

Psicóloga pela Universidade de Passo Fundo (UPF), Psicanalista, Mestre e Doutoranda em Educação pela UPF. Psicóloga escolar e educacional. Membro do Projeto – Associação Científica de Psicanálise e Humanidades, Pesquisadora do grupo de estudos Filosofia e Educação e dos grupos de pesquisa Psicanálise e Interfaces e GEEDE – Grupo de Estudos sobre Ética, Democracia e Educação (UPF). Membro da REDE BEBÊ e colaboradora da Comissão de Educação do CRPRS.

FERNANDA ZATTI

Graduada em Psicologia, Especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho e em Psicopedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Formação em Orientação Profissional e de Carreira pelo Instituto do Ser. Mestre e Doutoranda em Psicologia pela Universidade

Federal de Santa Catarina. Psicóloga Escolar e Educacional no IFRS – Campus Erechim.

FRANCISCA ELOÍSA DO NASCIMENTO ARAÚJO

Acadêmica do curso de Engenharia de Minas na Universidade Federal do Ceará Campus de Crateús e bolsista do Projeto CinePsi: Saúde Mental em Tela.

GABRIELA MARTINS SILVA

Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP) e mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atua como psicóloga escolar/ docente da Área de Psicologia Escolar do CAp/ Eseba UFU.

GABRIELA MIETTO

Psicóloga pela UNESP, campus Bauru; Doutora pela Universidade de Brasília; Pós-Doutorado na Universidad Autónoma de Madrid (Espanha). Professora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, credenciada ao PG-PDE (PED/IP/UnB).

GABRIELLE DA VALLE OLIVEIRA

Graduanda do 10º semestre do curso de Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco. Tem interesse pela interface Psicologia e Educação, contribuindo para investigações e pesquisas sobre a formação e a atuação do psicólogo escolar e educacional na América Latina.

GABRYELLY STEPHANY DA SILVA CAMPELO

Graduanda no curso de Bacharelado em Psicologia pelo Centro Universitário Santo Agostinho – UNIFSA, Membro da Liga Acadêmica de Terapia Cognitivo-comportamental – LATCC.

GÊDSON RESENDE DE ALMEIDA

Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), membro do Grupo de Estudos Subjetividade e Desenvolvimento Humano – GESDH/UFRN/CNPQ. Experiências na área de Saúde Mental.

GIOVANNA GONÇALVES DE BORTOLI

Graduanda em psicologia pela PUCRS. Bolsista BPA/PUCRS do PPGEDu. Estagiária de Psicologia Escolar e Educacional do Serviço de Atendimento e Pesquisa em Psicologia/SAPP da PUCRS.

GUILHERME BECKER

Estudante de Psicologia pela PUCRS no oitavo semestre. Estagiário do Núcleo de Psicologia Escolar e Educacional (NPEE) do Serviço de Atendimento e Pesquisa em Psicologia (SAPP/PUCRS). Cursou Letras (UNISINOS). Professor de línguas há 13 anos, atuando também na área de orientação pedagógica.

GUILHERME CARVALHO DE PAULA FRANCISCO

Psicólogo graduado pela Universidade Cruzeiro do Sul (2017), Especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental (CETCC, 2019), Psicopedagogia Clínica e Institucional (IBF, 2019), especializando em Neuropsicologia (CETCC - atual). Atualmente é psicólogo clínico infantil, adulto e supervisor clínico.

GUSTAVO HENRIQUE SILVA DE SOUZA

Administrador e mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), atualmente é professor no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), avaliador institucional do INEP/MEC, e editor Acadêmico do Journal of Education, Society and Behavioural Science.

HELOIZA IRACEMA LUCKOW

Psicóloga (SME – Araquari) e mestra em educação (Univille)

ICARO ARCÊNIO DE ALENCAR RODRIGUES

Psicólogo pela Universidade Estadual da Paraíba, Mestre em Gestão nas Organizações Aprendentes pela Universidade Federal da Paraíba, atualmente é psicólogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Campina Grande.

IDALINA ROSA MENDES DA ROCHA SÁ

Psicóloga pela Faculdade Integral Diferencial – FACID, especialista em Psicologia Educacional Escolar pelo Instituto Camillo Filho, mestra em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e, atualmente, é psicóloga do campus Floriano.

INGRID DOS SANTOS SOUSA

Graduanda no curso de Bacharelado em Psicologia pela Faculdade Maurício de Nassau (UNINASSAU) - Campus Redenção, Teresina/PI. Membro da Liga Acadêmica de Terapia Cognitivo Comportamental (LATCC), Membro da Liga de Psicologia Jurídica - Uninassau.

INGRID FERREIRA SOARES DA SILVA

Psicóloga pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Mestra em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará – UFPA, atualmente é psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/ Campus Marabá Rural.

JANAINA KEILA PEREIRA DAMASCENO

Graduanda no curso de Bacharelado em Psicologia pela Faculdade Maurício de Nassau (UNINASSAU) - Campus Redenção, Teresina/PI.

JAYANA MILHOMEM DE SOUZA

Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

JEANNE KELLY SOARES LIBERATO

Psicóloga pela Universidade da Amazônia – UNAMA, especialista em Psicologia do Trânsito pela Faculdade Global – FG e, atualmente, é psicóloga do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA – Campus Conceição do Araguaia.

JÉSSICA CARVALHO CASALI

Estudante de Psicologia na PUCRS, cursando o décimo semestre. Experiência de estágio em escola de Educação Infantil da rede pública, atualmente estagiária do Núcleo de Psicologia Escolar e Educacional (NPEE) do Serviço de Atendimento e Pesquisa em Psicologia (SAPP/PUCRS).

JÉSSICA VIEIRA COSTA

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI, especialista em Psicologia Escolar Educacional pela Mais Graduar e em Terapias Cognitivo-Comportamental e Analítico-Comportamental pela Faculdade Santo Agostinho. Atualmente é psicóloga do Instituto Dom Barreto e da Prefeitura de Teresina.

JOSICLEIDE NAILDE COSTA

Geógrafa e Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Integrada de Vitória de Santo Antão. Atualmente é Assistente de Aluno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Recife.

KAMILA CARLETO FERNANDES

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (2018). É mestranda em Psicologia na mesma instituição. Tem desenvolvido

pesquisas sobre relação escola e família e sobre a atuação do psicólogo escolar no contexto educativo.

KAYRON TIAGO ARAÚJO DE SOUSA

Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Foi voluntário do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFPI) - Área de Gestão (Período 2019.1 e 2019.2) e atualmente é membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Neurociências e Educação (NEPNE/UFPI).

KLÊNIO ANTÔNIO SOUSA

Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Especialista em Educação para as Relações étnico-raciais e história e cultura africana e afrobrasileira. Especialista em Gestão Pública. Especialista em Políticas Públicas para a Juventude. Atualmente, Coordenador da Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Uberlândia. Atua também como psicólogo escolar/ docente da Área de Psicologia Escolar do CAp/ Eseba UFU.

KONSTANS FRANCO STEFFEN

Psicóloga (ULBRA-RS, 2009); especialista em Psicologia Escolar e Educacional (CFP, 2014) e em Gestão da Educação: aspectos contemporâneos da Administração, Supervisão e Orientação (PUCRS, 2016); mestre em Educação (PPGEDU/UFRGS- 2019) com experiência de atuação em escola privada desde 2012.

LADISLAU RIBEIRO DO NASCIMENTO

Psicólogo, Doutor em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

LAIMARA OLIVEIRA DA FONSECA

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

LAÍS DE CASTRO

Mestranda em Psicologia como Profissão e Ciência pela PUC-Campinas, bolsista CNPq. Graduada em Psicologia pela mesma Universidade, psicóloga no Projeto ECOAR – Espaço de Convivência, Ação e Reflexão - atuando em uma escola pública municipal, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP.

LALESKA CAROLINE DE FREITAS E SILVA HONORATO

Estudante de Psicologia do 6º semestre e Letras Libras na UFRN, estagiária do Centro de Atendimento à Pessoa com Surdez de Natal/RN, membro do projeto Cultura Surda e Diversidade do Programa de Extensão do Serviço Integrado de Psicologia da Universidade Potiguar.

LARISSA LAYZE GONÇALVES REGES

Estudante de psicologia do 8° período pela Universidade Potiguar – UnP, estudante de Libras e voluntária do Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS Natal, monitora do curso de informática para Pessoas Surdas – UnP, monitora e voluntária do curso de Libras sobre saúde mental e física pelo IEEL - Instituto de Educação e Ensino de Libras (2020 – atual) e Integrante do projeto Cultura Surda e Diversidade do Programa de Extensão do Serviço Integrado de Psicologia da Universidade Potiguar (2020 – atual).

LARISSA SANTOS LOPES

Estudante de psicologia (9º semestre) pela Universidade de Brasília. Atualmente, faz estágio em psicologia escolar na Escola Maria Montessori, localizada no Distrito Federal.

LAURA CRISTHIANE MENDONÇA REZENDE CHAVES

Enfermeira pela Universidade Federal da Paraíba e Doutoranda em Enfermagem pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é enfermeira do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Recife.

LAURA LORENZETTI

Mestranda em Psicologia como Profissão e Ciência pela PUC-Campinas. Graduada em Psicologia pela mesma Universidade, psicóloga no Projeto ECOAR – Espaço de Convivência, Ação e Reflexão - atuando em uma escola pública municipal, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP.

LAURA ZILBERMAN IUCHNO

Psicóloga. Membro da Comissão de Educação do CRPRS. Estágio no Colégio Israelita Brasileiro e no Núcleo de Psicologia Escolar e Educacional (NPEE) do SAPP/PUCRS. Pós-graduanda em Terapia Cognitivo-Comportamental e em Psicoterapia Integrativa para Infância e Adolescência pelo CEFI.

LAURENTINO GONÇALO FERREIRA FILHO

Psicólogo pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental (Flated) e em Saúde da Família e Comunidade (UFPI), mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UFPI-UFDPar), atualmente é psicólogo efetivo da Prefeitura Municipal de Crateús-CE.

LEANDRO GOMES REIS LOPES

Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Doutor em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí. Atualmente é psicólogo do Colégio Técnico de Floriano.

LEANNE CARVALHO SILVA RODRIGUES

Bacharela em Psicologia pelo Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA), Teresina/PI. Pós-graduada em Neuropsicologia, graduanda em docência do Ensino Superior. Atualmente exerce a função de Psicóloga Clínica – Clínica Encontro e Clínica Reabilitar, Psicóloga escolar - UNESPP.

LETÍCIA GONZALES MARTINS

Mestranda em Psicologia como Profissão e Ciência pela PUC-Campinas, bolsista CNPq, Graduada, com pesquisa de Iniciação Cientifica, em Psicologia pela mesma Universidade, psicóloga no Projeto ECOAR – Espaço de Convivência, Ação e Reflexão - atuando em uma escola pública municipal, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP.

LETÍCIA LACERDA BAILÃO

Psicóloga pela Universidade Federal da Paraíba, mestranda em Psicologia da Saúde pela Universidade Estadual da Paraíba, especialista em psicopedagogia, atualmente é psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Monteiro.

LILIANE DOS GUIMARÃES ALVIM NUNES

Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da USP/SP (2020); mestre em Psicologia Aplicada pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. (2005). Atua como psicóloga escolar/ docente da Área de Psicologia Escolar do CAp/ Eseba UFU desde 2006.

LUCAS EMANOEL MATOS CAVALCANTE

Acadêmico de Psicologia - UNINASSAU, atualmente cursando o oitavo período. Secretário da Liga Acadêmica de Terapia Cognitivo-Comportamental

(LATCC). Possui experiência como estagiário na atenção básica de saúde pela Fundação Municipal de Saúde de Teresina (FMS) no período de 2019 a 2020.

LUCAS SILVEIRA DA SILVA

Graduado em Psicologia, especialista em Saúde Mental, Mestre em Saúde da Família pela Universidade Federal do Ceará. Foi Psicólogo Escolar e Educacional da UFC Campus de Crateús, atualmente é Professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão Campus Santa Inês.

LUCIANA MARIA GUIMARÃES E SILVA

Psicóloga pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR, especialista em Psicologia da Saúde pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR, atualmente, psicóloga do Instituto Federal do Piauí - IFPI - Campus Paulistana.

LUCIANA WINCK CORRÊA

Psicóloga (PUCRS/RS, 1998). Esp. Gestão de Pessoas (FGV-Decision, Porto Alegre/RS. 2013) e Gestão Curricular Marista (PUCRS/Rede Marista. 2016). Lic. Psicologia (PUCRS, 2018). Mestranda (PUCRS, PPG Educação, Escola de Humanidades. Bolsista CAPES II, Banca final Fev/2021). Experiência: escola pública munic. POA/RS (1989 a 1994); escolas privadas desde 1988.

LUCIANNA RIBEIRO DE LIMA

Professora Titular do CAp Eseba/ UFU, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP/SP (2015), mestre em Educação pela FACED/UFU (2004), psicóloga graduada pela UFU (1994), com pós-graduação em Psicopedagogia pela UEMG/BH (1996). Atua como psicóloga escolar/ docente da Área de Psicologia Escolar do CAp/ Eseba UFU desde 2005.

LUIZ NAZARENO CAVALCANTI JÚNIOR

Graduando do 10º período de Psicologia pelo Centro Universitário do Vale da Ribeira (UNIVR), pós-graduando em psicologia escolar e educacional pelo Instituto Século XXI.

LUIZ RICARDO VIEIRA GONZAGA

Psicólogo graduado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2003, 2004), Mestre e Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas, 2011, 2016), Especialista em Psicologia Clínica (USP, 2006) e atualmente é supervisor, professor convidado e psicólogo particular.

MANUELLA MARTINS SANTOS MOURA BATISTA

Acadêmica do oitavo período de Psicologia da Faculdade Uninassau, Teresina/PI. Atua como vice-presidente da Liga Acadêmica de Terapia Cognitivo-Comportamental (LATCC) da Uninassau. Estagiou no período de 2019 a 2020 na atenção básica de saúde pela Fundação Municipal de Saúde de Teresina.

MARA CHRISTIANI PIMENTA

Psicóloga pela Universidade FUMEC, especialista em intervenção social junto à família pela Faculdade Santo Agostinho, mestre em Educação pela Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, e atualmente é psicóloga do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

MARCELLY DE OLIVEIRA BARROS

Graduanda de Psicologia pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDpar. Iniciação Científica em Pesquisa do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Desenvolvimento Humano, Psicologia Educacional e Queixa Escolar/PSIQUED. Membra do Núcleo Piauí do Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade.

MÁRCIA REGINA CORDEIRO BAVARESCO

Pedagoga, Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Pós-Doutorado pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Membro do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar do IPUSP.

MARCK DE SOUZA TORRES

Psicólogo, mestre em Psicologia Clínica e Cultura (UnB), doutor em Psicologia (PUC-RS), professor da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

MARIA ALICE DE CARVALHO ECHEVARRIETA

Psicóloga (SME - Araquari) e mestranda em Saúde Mental e Atenção Psicossocial (UFSC).

MARIA DA APRESENTAÇÃO BARRETO

Psicóloga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mestrado em Educação e Saúde pela UNIFOR; doutorado em Educação pela UFRN e pós-doutorado em Psicologia pela UEM. Professora do Departamento de Psicologia da UFRN. Experiências na área de Psicologia Escolar e Educacional.

MARIA FERNANDA DIOGO

Psicóloga e Pedagoga, Especialista em Psicologia da Infância e Psicossomática, Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professora Adjunta do Departamento de Psicologia da UFSC, pesquisadora do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE/CFH/UFSC).

MARIA GABRIELA DO NASCIMENTO ARAÚJO

Graduanda de Psicologia pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDpar. Iniciação Científica em Pesquisa do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Desenvolvimento Humano, Psicologia Educacional e Queixa Escolar/PSIQUED. Membra do Núcleo Piauí do Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade.

MARIA LUÍSA DE OLIVEIRA SILVEIRA TSCHOEPKE

Fonoaudióloga (SME- Araquari). Especialização em Fonoaudiolgia no Envelhecimento (UFRGS). Especialização em Infância e Família (UFRGS). Mestranda em Educação (Univille).

MARIANA MERCÊS MESQUITA ESPÍNDOLA

Enfermeira pela Universidade Federal do Vale do São Francisco e Mestra em Ciências pela Universidade Federal do Vale do São Francisco. Atualmente é enfermeira do Instituto Federal de Pernambuco, Campus Recife.

MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI

Doutora em Educação Escolar pela faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP (2003); Pós-doutorado pelo Instituto de Psicologia da USP e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. É professora do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA

Licenciada em Psicologia, Psicóloga, Professora titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Docente na Graduação em Psicologia e na Pós-Graduação. Coordenadora do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar do IPUSP. Membro da Academia Paulista de Psicologia, cadeira nº.2 de Lourenço Filho.

MARÍLIA MOTA DE MIRANDA

Psicóloga pela Universidade Federal do Pará - UFPA, Especialista em Sistema de Garantia dos Direitos de Crianças e Adolescentes pela Universidade Federal do Pará. Atualmente, é psicóloga (TAE) da Reitoria/PROEN do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

MARTA CORRÊA DE MORAES

Psicóloga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professora Adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC, pesquisadora do Núcleo Vida e Cuidado - estudos e pesquisas sobre violências (NUVIC/CED/UFSC) e do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE/CFH/UFSC).

MILLENA VAZ DA COSTA VALADARES

Psicóloga pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, especialista em Educação Especial e Inclusiva (IFPI- UAB) e atualmente é psicóloga escolar do Instituto Dom Barreto.

MONIQUE CAUDURO DOORMANN

Psicóloga pela PUCRS, especialista em Psicologia Escolar pelo CAPE, especialista em Educação Inclusiva pela UniRitter, especialista em Psicoterapia Individual Sistêmico-Integrativa pelo Domus. Atualmente é Psicóloga Escolar em colégio da rede privada de Alvorada/RS e Colaboradora da Comissão de Educação do CRPRS.

MYCHELLE DE MOURA RIBEIRO

Graduanda do curso de Psicologia na Faculdade Maurício de Nassau (UNINASSAU) - Campus Redenção, Teresina/PI. Atualmente, exerce a função de Líder de turma do 8º período do curso de Psicologia e desempenha o cargo de Diretora Científica na Liga Acadêmica de Terapia Cognitivo-Comportamental (LATCC).

MYCHELLE DE MOURA RIBEIRO

Graduanda no curso Bacharel em Psicologia na Faculdade Maurício de Nassau (UNINASSAU) - Campus Redenção, Teresina/PI. Atualmente, exerce a função de Líder de turma do 8º período do curso de Psicologia e desempenha o cargo de Diretora Científica na Liga Acadêmica de Terapia Cognitivo Comportamental (LATCC).

MYRTES DANYELLE SILVA SOUSA LEÃO

Enfermeira pela Universidade de Pernambuco, especialista em Enfermagem do Trabalho pela Uninter. Atualmente é enfermeira no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Recife.

PÃMELLA DA SILVA ARANDA

Graduanda do 10º semestre do curso de Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco. Membro do Grupo de Estudo em Teoria Sócio histórica, Migração e Gênero ligado ao Programa de Mestrado e Doutorado em Psicologia da UCDB. Tem interesse pela interface Psicologia e Educação, contribuindo para investigações e pesquisas sobre a formação e a atuação do psicólogo escolar e educacional na América Latina.

PAULO CÉSAR BORGES DE SOUSA FILHO

Graduado em Psicologia pela Facid Devry, especialista em Psicologia Escolar Educacional pelo Instituto Camilo Filho. Mestrando em Biotecnologia e Atenção Básica de Saúde (UniFacid). Atualmente é psicólogo escolar do Instituto Dom Barreto e professor do curso de Psicologia da UniFacid.

PAULO NATANAEL SOUSA SALES

Psicólogo formado pelo Centro Universitário Santo Agostinho/UNIFSA. Pós-graduando em Suicidologia (FAEVE). Pós-graduando em Psicologia Escolar (UNIFSA). Co-fundador do projeto voluntário “Psicólogos de Plantão – A Serviço da Vida”. Atua como psicólogo clínico.

PAULO ROBERTO MENDES JÚNIOR

Graduado em Psicologia, especialista em Saúde Mental, mestrando em Psicologia e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente atua como Formador da Educação Infantil e Inclusiva, Esfapege, no Município de Sobral-CE.

PEDRO WILSON RAMOS DA CONCEIÇÃO

Psicólogo pela Universidade Federal do Piauí-UFPI, Mestre em Políticas Públicas pela mesma instituição, docente em Psicologia da Faculdade Uninassau - Redenção e do Centro universitário de Ciência e Tecnologia do Maranhão – UniFacema.

RAFAEL FARIAS GONÇALVES

Administrador pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), especialista em Gestão Estratégica de Pessoas pela Universidade Gama Filho, atualmente é professor e diretor no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais,

e membro do Fórum de Dirigentes de Gestão de Pessoas do CONIF, da Rede Federal EPCT.

RAFAELA BRENDA ARAÚJO DA SILVA

Graduanda de Psicologia pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDpar. Iniciação Científica em Pesquisa do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Desenvolvimento Humano, Psicologia Educacional e Queixa Escolar/ PSIQUED. Membra do Núcleo Piauí do Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade.

RAQUEL SOUZA LOBO GUZZO

Graduada em Psicologia pela PUC-Campinas, mestrado e doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento pela USP. Estágio Pós-Doutoral na University of Texas/ USA, em Avaliação Psicológica e na University of Rochester /USA em Desenvolvimento de Programas de Prevenção em Saúde Mental. Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Está vinculada à Graduação e Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas, supervisionando Estágio em Escolas e Comunidades e orientando estudantes de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado. Coordenadora do Grupo de pesquisa - Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação (www.gep-inpsi.org).Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP).

RAYANNE LINHARES

Psicóloga pela Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Saúde, também pela UnB e pós-graduanda em Educação Montessori pela Faculdade Santo Agostino, em conjunto com a Associação Brasileira de Educação Montessoriana (ABEM). Atualmente é Psicóloga Escolar na Escola Maria Montessori, Brasília-DF.

REGINA LÚCIA SUCUPIRA PEDROZA

Psicóloga com graduação e doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília - UnB. Possui pós-doutorado em Sciences de l'Education pela Universidade Paris V, René Descartes. É professora associada no Instituto de Psicologia/UnB, orientando mestrado e doutorado nas áreas de Psicologia e de Direitos Humanos.

RENATA DE CARLI ROJÃO

Estudante de Graduação do curso de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Campus Macaé-RJ, participante do projeto de extensão

“O uso do Teleatendimento pela população do Município de Macaé-RJ como ferramenta para o enfrentamento da COVID-19”.

RENATA GOMES MONTEIRO

Psicóloga pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e atualmente é docente na Universidade Federal do Piauí-Campus Ministro Petrônio Portella e subcoordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Neurociências e Educação (NEPNE/UFPI).

RENATA PLÁCIDO DIPP

Psicóloga. Mestre em Psicologia. Doutoranda em Educação. Professora, supervisora de estágio em Psicologia Escolar e Membro da Comissão Coordenadora do Curso de Psicologia da PUCRS. Coordenadora do Serviço de Atendimento e Pesquisa em Psicologia/SAPP da PUCRS. Coordenadora da representação do Rio Grande do Sul da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE).

RHAISSA ANDRÊSSA RAMOS DE SOUSA

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Mestra em Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília - UnB, atualmente é psicóloga escolar do Instituto Dom Barreto.

RODRIGO TOLEDO

Psicólogo escolar, Doutor em Educação: Psicologia da Educação. Atua como supervisor de estágio e docente nas áreas da Psicologia Escolar e Políticas Públicas na USCS e na UNIP. Coordena o Laboratório de Práticas Educativas e Comunitárias da USCS. É pesquisador do grupo Dimensão Subjetiva da Desigualdade Social e suas diversas expressões, alocado na PUC-SP.

ROGÉRIO MACHADO ROSA

Psicólogo, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professor Adjunto do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC, pesquisadora do Núcleo Vida e Cuidado - estudos e pesquisas sobre violências (NUVIC/CED/UFSC) e do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE/CFH/UFSC).

RUTH MALAFAIA PEREIRA

Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Atualmente é Assessora Pedagógica do

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Recife.

SILVANA MAIA BORGES

Psicóloga pela Universidade Franciscana (UFN), Mestra em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), especialista em Formação Pedagógica para Docentes da Educação Técnica e Tecnológica pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas, CELER/FACISA. Docente na Faculdade Integrada de Santa Maria (FISMA).

SILVANA TEIXEIRA DE ARAÚJO SOUSA

Psicóloga pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) em 2008. Especialista em Neuropsicopedagogia pela FACID. Especialista em Gestão de Pessoas pelo CEUT e em Terapia Cognitivo Comportamental pela Faculdade Unida de Vitória (UNIDA). Psicóloga do Instituto Federal do Piauí - Campus Teresina Zona Sul.

SONIA DA CUNHA URT

Doutora em Educação. Mestre em Psicologia da Educação. Professora Titular Aposentada da UFMS. Professora colaboradora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGEdu e PPGPsi/UFMS. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação – GEPPE/UFMS. Coordenadora da ABEP/MS.

SORAYA CUNHA COUTO VITAL

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGEdu/ UFMS. Bolsista CAPES. Mestre em Psicologia – PPGPsi/UFMS. Pedagoga. Letrada. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação – GEPPE/UFMS.

SORAYA SOUSA GOMES TELES DA SILVA

Doutoranda e mestre no programa de pós-graduação em Psicologia Profissão e Ciência da PUC-Campinas, bolsista CAPES, graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB, psicóloga no Projeto ECOAR – Espaço de Convivência, Ação e Reflexão - atuando em uma escola pública municipal, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP.

TAMIRIS LOPES FERREIRA

Psicóloga. Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Secretária da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE.

TATIANA PLATZER DO AMARAL

Licenciada em Psicologia. Psicóloga. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Membro do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar do IPUSP.

THIAGO DOS SANTOS FERRAZ

Graduando do 10º semestre do curso de Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco. Tem interesse pela interface Psicologia e Educação, contribuindo para investigações e pesquisas sobre a formação e a atuação do psicólogo escolar e educacional na América Latina.

UESLEI SOLATERRAR DA SILVA CARNEIRO

Psicólogo graduado pela Universidade Federal da Bahia-UFBA, Doutorando em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social-IMS da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ, Mestre em Saúde Coletiva na mesma instituição, Especialista em Saúde Mental pelo Instituto de Psiquiatria-IPUB/UFRJ. Atualmente, é Professor no curso de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Campus Macaé-RJ.

VÂNIA APARECIDA CALADO

Psicóloga, licenciada e mestra em pela Universidade de São Paulo, doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do curso de Psicologia e do curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Psicoterapia Infantil da Universidade Potiguar. Coordenadora do Serviço Integrado de Psicologia da Universidade Potiguar, Natal/RN.

VINÍCIUS CARDOSO PASQUALIN

Psicólogo pela ULBRA - Guaíba, especialista em psicoterapia ênfase em Família, especialista em terapia de casal e sexualidade pelo Domus, Mestre em psicologia social e institucional PPGPSI-UFRGS. Atualmente é psicólogo clínico e Escolar e presta consultoria às redes de educação e Presidente da Comissão de Educação do CRPRS.